

# ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

## ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ-ⵜⵉⵙⵓⵔⴰ

# تعليم وتعلُّم اللغة الأمازيغية بالابتدائي

## أسئلة - مفاتيح

أعمال مهداة إلى الأستاذة فاطمة أݣناو


**إشراف ⵉⵙⴷⴷⵉ**

**ⵄⴱⴷⵙⵙⵍⴰⵎ ⵅⴰⵍⴰⴼⵉ**

**عبد السلام خلفي**

# ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ
## (ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵜⵉⵙⵓⵔⴰ)

# تعليم وتعلُّم اللغة الأمازيغية بالابتدائي
## (أسئلة مفاتيح)

ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ
(ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵜⵉⵙⵓⵔⴰ)

# تعليم وتعلُّم اللغة الأمازيغية بالابتدائي

## (أسئلة - مفاتيح)

أعمال مهداة إلى الأستاذة فاطمة أݣناو

**المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية**
مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية
**سلسلة دراسات وأبحاث**

**رقم : 97**

الكتاب

# تعليم وتعلُّم اللغة الأمازيغية بالابتدائي (أسئلة - مفاتيح)

أعمال مهداة إلى الأستاذة فاطمة أگناو

**إشراف**
عبد السلام خلفي
**منشورات**
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية
**الإخراج التقني**
مركز الترجمة والتوثيق والنشر والتواصل

**تصميم الغلاف**
سعيد لبعقيلي

**الإيداع القانوني**
2022MO2800
**ردمك**
978-9920-739-72-6
**الطباعة والإخراج**
دار أبي رقراق للطباعة والنشر - حسان - الرباط



**الطبعة**
**2022**

# شكر وتنويه

أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى كل الذين ساهموا في إنجاز هذا المؤلف الجماعي على ما بذلوه من مجهودات من أجل إخراجه إلى الوجود، وأخص بالذكر السادة باحثي مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية والسادة أعضاء الفريق التقني بالمعهد الذين ساعدوا في الإخراج الطباعي لهذا العمل.

## ⴰⵙⵏⵉⵎⵎⵔ

ⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔⵖ ⵎⴰⵕⵕⴰ ⵢⵉⵏⵏⵉ ⴰⵏⵖ ⵢⵉⵡⵙⵏ ⴳ ⵓⵙⴱⴷⴷⵉ ⵏ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⴰⴷ ⴰⵎⴳⵔⵓ, ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽⵯ ⵜⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵉⵏ ⴷ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵉⵙⵉⴳⴳⵉⵍⵏ ⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⵜⵏ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⵅⴼ ⵡⴰⵎⵓ ⵏⵏⵙⵏ ⵙ ⵉⵎⵏⵏⵉⵜⵏ, ⵙⵏⵉⵎⵎⵉⵔⵖ ⴰⵡⴷ ⵜⴰⵔⴰⴱⴱⵓⵜ ⵜⴰⵜⵉⵟⵏⵉⵜ ⵅⴼ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏⵏⵙ ⵜⵙⴽⵔ ⵀⵎⴰ ⴰⴷ ⴷ ⵜⵙⵙⵓⴼⵖ ⴰⴷⵍⵉⵙ ⴰⴷ.

# محتويات الكتاب

ⵜⵉⵡⵙⵉ ⵉ ⵜⵙⵖⵍⴰⴷⵜ ⴼⴰⵟⵉⵎⴰ ⴰⴳⵏⴰⵡ

## إهداء إلى الأستاذة فاطمة أكناو

يسُرُّ مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية التابع للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أن يهديَ أعمال هذا المؤلف الجماعي في موضوع «**تعليم وتعلُّم اللغة الأمازيغية بالابتدائي: أسئلة مفاتيح**» إلى الأستاذة الفاضلة فاطمة أكناو، تكريماً لها على ما بذلته من سخاء العطاء في خدمة الأمازيغية منذ ما يناهز أربعة عقود، واعترافاً بالأعمال الجليلة التي قدمتها في سبيل إرساء تدريس اللغة الأمازيغية. وللحقيقة، فإن هذا المؤلَّف، الذي يأتي ترصيداً للإنجازات التي حققها المعهد الملكي على مستوى التعليم الابتدائي، منذ سنة 2003، لا يبرز هنا إلا جزءاً من تلك الأعمال التي أسدتها الباحثة للأمازيغية، بحثاً وتأليفاً وتأطيراً وتكويناً وتقديم خبرة. فهي، إلى جانب كونها ساهمت، بشكل وافر، في إنتاج العُدد البيداغوجية والحوامل الديداكتيكية للتعليم الابتدائي وشاركت في إنجاز دراسات تشخيصية في مجالات تقويم التحصيل الدراسي وأشرفت على أبحاث علمية صدرت في كتب ومجلات وقدّمت خبرات للسلطات العلمية والوصية على التعليم (المجلس الأعلى للتعليم، وزارة التربية الوطنية) وأطّرت وكوّنت أجيالاً من الأطر التربوية بمختلف فئاتهم، عملت كذلك في إطار تعليم اللغة الأمازيغية للكبار، فساهمت في وضع البرامج وتأليف الدلائل والكتب التعليمية وإعداد دروس للتعليم عن بعد، كما عملت في إطار برامج محو الأمية وأنجزت دراسات وأبحاث ذات أهمية بالغة في هذا المجال.

واليوم إذ يبادر زملاؤها بالمركز للاحتفاء بها، عرفاناً بهذه الجهود الجبارة بتخصيص مؤلَّف يكرم إنجازاتها، فلأنهم مدركون للدور الأساسي الذي لعبته في خدمة الأمازيغية، قبل إنشاء المعهد الملكي وبعده. لقد كانت الباحثة من ضمن الشخصيات الفكرية الأولى التي طرحت سؤال تعليم اللغة الأمازيغية بالمغرب من الزاوية التربوية، ووضعت لذلك منهاجاً مع ثلة من رواد البحث اللساني والبيداغوجي، وساهمت في تفعيله من خلال مساعدة وزارة التربية الوطنية على البحث عن أجود السبل لإرساء تدريسها وتعميمها العمودي والأفقي. وهكذا فهي لم تقتصر على وضع التصورات النظرية في مجال المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية، بل إنها عمدت، بعد أن التحقت بمؤسسة المعهد، إلى تنزيل هذا المنهاج بوضعه على محك الممارسة من خلال انخراطها الكلي في إنتاج البرامج والحوامل والأدوات البيداغوجية والدلائل الموجهة للأساتذة والمكونين وإصدارها للعديد من الدراسات ذات الطابع المرجعي، إضافة إلى

انخراطها التام في تكوين وتأطير المئات من الأساتذة والمؤطرين والمكونين والباحثين والطلبة والإشراف على أبحاثهم وأطاريحهم. وبدون شك، فإن هذه الأعمال التأسيسية التي قامت بها الباحثة هو ما مكن اللغة الأمازيغية، بعد عقد من العمل الجاد، من أن تجد لها موقعاً في الدستور وفي مستجدات الترسانة القانونية وداخل مؤسسات الدولة، بل وهو ما سيترك، بكل تأكيد، أثره الإيجابي في المستقبل على تجويد منظومتنا التعليمية وعلى مهننة أطرها التربوية.

ومن جميل الصدف أن يأتي هذا المؤلَّف في مرحلة انتقالية ظل فيها هاجس الباحثة، بعد أن وضع المعهدُ اللبنات الأساسية الأولى في مجال إرساء تدريس اللغة الأمازيغية، وبعد أن مرّ أكثر من عقد على إدراجها بمنظومة التربية والتكوين، هو ترصيد تجربة الإرساء هذه والتفكير فيها وتحليلها. إذ اعتباراً للمستجدّات التي عرفها المغرب خلال هذه المرحلة على مستوى ترسيم اللغة الأمازيغية (2011) وما تلاه من إصدار للقانون التنظيمي المتعلق بتحديد مراحل تفعيل طابعها الرسمي وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة ذات الأولوية (2019) وإصدار للقانون التنظيمي المتعلق بالمجلس الوطني للغات والثقافة المغربية (2020) وإصدار للقانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي (2019)، والتي تنصّ جميعها على ضرورة ترصيد المكتسبات التي تحققت في مجال تعليم وتعلُّم اللغة الأمازيغية، وتطوير وضع ووضعية تدريسها، فإن هذا المؤلف الجماعي جاء ليشكل، بدون شك، إحدى اللبنات الأولى، على المستوى العلمي، في مسار هذا الترصيد الذي دافعت عنه الباحثة فاطمة أكناو، ويقدم بالتالي بعض المفاتيح الأولية ليس فقط لفهم التجربة من خلال العودة إليها وتتبع مساراتها ودراستها وتحليلها ونقدها، بل وكذلك من خلال البناء عليها باستثمار نتائجها ومواصلة المجهودات التي بوشرت، منذ إنشاء المعهد، في مجال التهيئة اللسانية والبيداغوجية بهدف توطيدها، كما جاء ذلك في القانون الإطار رقم 51.17. وكما جاء كذلك في المشروع المندمج رقم 7 الخاص بتطوير النموذج البيداغوجي والوارد في حافظة المشاريع المندمجة لتفعيل الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

لقد ظلت الباحثة خلال كل العقود الماضية مخلصة لتصوراتها المتقدمة في مجال البحث العلمي، حريصة على تنزيلها من خلال مشاريع البحث التي تقدمت بها؛ ولذلك فهي بقدر ما دافعت عن فكرة الترصيد التي أصبح لها موقع في النصوص القانونية المشار

إليها، بقدر ما عالجت إشكالية التعليم في شموليتها وبكثير من الحرفية والوضوح الفكري؛ فاهتماماتها لم تكن لتقتصر فقط على مجال دون آخر، بل كانت تتميز بنوع من الشمولية والحياد العلميين المفضيين إلى صياغة مقاربات ذات أبعاد تنموية هدفها الرئيسي هو تنمية الفرد والمجتمع في جميع أبعادهما اللسانية والثقافية والمجتمعية والاقتصادية. ولذلك فهي، إلى جانب اهتمامها بموضوع تعليم اللغة الأمازيغية على مستوى الابتدائي، بشقيه النظامي وغير النظامي، اهتمت كذلك بتعليم هذه اللغة للكبار الناطقين بغيرها، واهتمت بتعليمها على مستوى الجامعات والمعاهد العليا، كما اهتمت بأهمية استعمالها في مجالات محو الأمية. إن من ضمن الأسئلة الجوهرية التي ظلت تطرحها في أعمالها الأكاديمية والعلمية تلك التي لها علاقة بالتنمية الشاملة والمستدامة؛ وعليه فنحن لا نتفاجأ عند ما نجدها مخلصة لهذا المفهوم في أبعاده المتعددة، اعتباراً للدور الذي ينبغي أن تقوم به اللغة الأمازيغية في هذا المجال، كما جاء في المنهاج، وكما جاء كذلك في مؤلفها المشترك (باللغة الفرنسية) مع أحمد بوكوس والموسوم بـ «محو الأمية والتنمية المستدامة بالمغرب: واقع ومنظورات» (2001). وحتى يتبين لنا مدى حضور هذا المفهوم في كتاباتها العلمية يكفي أن نشير إلى أن الباحثة أصدرت مؤلفين قاربت في أولاهما موضوع القرائية والكتابة (Litearacy)، وقاربت في ثانيهما موضوع مشاركة المرأة في الحياة العامة من نفس الزاوية التنموية؛ فلقد ألفت في الموضوع الأول كتاباً نشرته بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 2004 يحمل عنوان «الجندر، القرائية والكتابة والتمكين بالمغرب» (Gender, Litearacy, and Empowerment in Morocco، وألفت في الموضوع الثاني كتاباً آخر باشتراك يحمل عنوان: «مشاركة المرأة في الحياة العامة بالمغرب» (Women participating in public life Morocco) نشر بالرباط سنة 2016. هذا دون ذكر العديد من المؤلفات والمقالات العلمية التي تنحو في نفس الاتجاه والموجهة أساساً لتشخيص وتجويد واقع تدريس اللغة الأمازيغية أو لتقديم استشرافات جديدة في مجالات البحث الديداكتيكي والبيداغوجي.

إن الباحثة التي وضعت أكثر من سبعة عشر مخطط عمل لمركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية، وأنتجت العديد من الكتب والدلائل والحوامل البيداغوجية وكونت وأطرت المئات من الأساتذة والمفتشين والمكونين وطلبة الجامعات والباحثين وانفتحت على

العديد من المؤسسات الجامعية والأكاديمية وطنيا ودولياً وشاركت في العشرات من الملتقيات والندوات العلمية، وقدمت أوفى ما لديها من خبرات لمؤسسات وطنية ودولية لا يمكن لها إلا أن تترك أثرا عميقا في المسار الذي أصبح يتخذه موضوع تدريس اللغة الأمازيغية بصفة خاصة وموضوع الارتقاء بمنظومتنا التربوية الوطنية بصفة عامة وموضوع التنمية التي لا يمكن أن تقوم لها قائمة دون إعادة ترتيب أولوياتنا ووضع التعليم على رأسها.

لكل ذلك، واعتباراً للمكانة الخاصة التي ننزل فيها أستاذتنا الفاضلة فاطمة أكناو، فإننا، نحن المؤلفين، نهدي لها هذا الكتاب الجماعي، وكلنا قناعة من أنها ستواصل مسيرة البحث العلمي ومسيرة تكوين الأجيال وتأطيرهم ومسيرة إشعال شمعة في ظلمة الأمية، بنفس الأريحية المعروفة عنها وبنفس الحماس والالتزام والعزيمة إلى أن تحتل الأمازيغية مكانتها المستحقة داخل مؤسساتنا الوطنية.

# تقديم

يحتوي هذا المؤلف على سبع دراسات تتناول بالدرس والتحليل تجربة تدريس اللغة الأمازيغية من زوايا مختلفة، تنصب كلها في نفس الاتجاه الذي هو تقييم وترصيد هذه التجربة. وفي هذا السياق، ترصُد دراسة عبد السلام خلفي، بشكل شمولي، العمليات المعقدة التي بوشرت، في هذا الصدد، على مستوى التصريف البيداغوجي لمنهاج اللغة الأمازيغية الخاص بالتعليم الابتدائي؛ فبوصفه أحد الذين شاركوا في تأليف الكتب المدرسية وفي تكوين مختلف فئات الأطر التعليمية، وعاش التجربة منذ بداياتها، فقد قارب الموضوع من الداخل، بالارتكاز على معالجة أربع إشكاليات اعتبرها أساسية في عمليات التصريف، والتي أجملها في إشكالية تدبير التنوع اللغوي، وإشكالية المعارف والقيم، وإشكالية المقاربة البيداغوجية المعتمدة، ثم أخيراً إشكالية الوظائف اللغوية في علاقتها بمقصديات أنماط النصوص المدرّسة. واعتباراً لمركزية هذه الإشكاليات وللمنطلقات التربوية التي تحيل عليها في المنهاج، فقد قدم أجوبة عن مخاضات هذا التصريف، إنْ على مستوى التدبير العلمي والبيداغوجي للمتغيرات اللسانية في الكتاب المدرسي بمستوياته الست، أو على مستوى تدبير المعارف والقيم، من خلال إبرازه لمرجعياتها وغاياتها وخصائصها ومآلاتها، وبتمييزه فيها بين خاصيات الأمد الطويل وخاصيات التكييف المعرفي والقيمي التي تنأى بالمعرفة والقيم عن أن تتمذهب؛ وأما على مستوى المقاربة البيداغوجية المعتمدة في درس اللغة الأمازيغية، فقد توقف عند خصائصها، فخصص الجزء الأول منه لمناقشة خاصية أن «يكون المتعلم في قلب التعلمات»، وخصص الجزء الثاني منه للعمليات الديداكتيكية التي على هذا المتعلم (ة) القيام بها ليتحول التعلم لديه إلى بحث مستمر يكون فيه فاعلاً ومشاركاً، وخصص الجزء الأخير للانتظام المنطقي التدرجي للمتدرجات / التسلسلات (Progressions) التي تترجم منهاج اللغة الأمازيغية إلى برامج محددة تؤخذ فيها بعين الاعتبار المستويات المعرفية والقيمية للمتعلم (ة). وأما في المستوى الرابع المرتبط بالإشكاليات ذات الصلة بالوظائف اللغوية المستهدفة في منهاج اللغة الأمازيغية، فقد توقف الباحث عند مقصديات النص التربوي على مستويي البناء والخطاب، فميز فيه بين أنماط النصوص، وتوقف عند وقائعها اللسانية وسياقات القراءة / الفهم، مميزا،

في إطار هذه المقصديات، بين تلك التي تنتظم في الوظائف المرجعية والتعبيرية والإنجازية والجمالية (الشعرية) والوصفية والسردية، وتلك التي تنتظم في إطار وظائف تتغيى المعيرة اللسانية، أو ما يمكن تسميته بالمقصدية الميتا-لسانية، والتي تندرج فيها جميع العمليات التي تدخل في إطار التدبير اللساني والتي منها: المفهمة الاصطلاحية المرتبطة بالمفاهيم العلمية والمفهمة اللسانية المرتبطة بالمعجم الجديد أو كذلك تلك المرتبطة بالتعليمات البيداغوجية الموحدة إلخ.

وتأتي دراسة بوشرى البركاني (باللغة الفرنسية) التي تحمل عنوان: «إعداد الكتب المدرسية للأمازيغية: خطوات منهجية وديداكتيكية»، لتطرح بدورها سؤالاً عريضاً حول الكيفية التي باشر بها مؤلفو الكتب المدرسية إنجازهم لهذه الوثائق الديداكتيكية. وللإجابة عن هذا السؤال ارتكزت في دراستها على متن لثلاث كتب مدرسية تغطي، بدلائلها، الأسلاك الثلاث من التعليم الابتدائي: السنة الثانية بالنسبة للسلك الأول، والسنة الثالثة بالنسبة للسلك الثاني، والسنة الخامسة بالنسبة للسلك الثالث. وقد تتبعت الباحثة سيرورة تصريف المنهاج على مستوى إعداد هذه الكتب بتحديدها، أولاً، لمفهوم الكتاب المدرسي، وبإبرازها، ثانياً، لوظائفه، إما في علاقة هذه الأخيرة بمكوناته أو في علاقتها بكل من التلميذ (ة) والأستاذ. واعتباراً للدور الجوهري الذي يلعبه الدليل في مساعدة الأستاذ على التخطيط والتدبير والتقييم، فقد أبرزت كذلك أهميته في هذا السياق، خاصة على مستوى الأهداف والغايات والمراحل وبناء الجذاذات وما يرتبط بذلك كله من موارد لسانية؛ وبعد أن حددت الإطار الرسمي لتأليف هذه الكتب (اتفاقية إطار بين مؤسسة المعهد ووزارة التربية الوطنية، دفاتر التحملات الخاصة بهذه الكتب) توقفت عند المبادئ الميتودولوجية والكفايات المستهدفة التي أخذها مؤلفو الكتب المدرسية للغة الأمازيغية بعين الاعتبار، وأبرزت الخصائص التربوية والبيداغوجية والتقنية التي تسهل على المتعلم(ة) استعمال هذه الوثائق سواء من حيث التمييز بين الفروع الأمازيغية أو من حيث توحيد التعليمات أو من حيث الشكل الطباعي الجمالي الذي يجب أن يتميز به الكتاب أو كذلك من حيث اللغة والمضامين التي ينقلها. ونظراً للأهمية التي أولتها للأنشطة المدرسة، فإنها قدمت هندستها في إطار الوحدات التي تنتظم داخلها، كما توقفت عند وظائفها في إطار المقاربة التواصلية القائمة على الكفايات. وفي الأخير

فتحت الباحثة أفقاً تدعو من خلاله إلى البحث في موضوع الكتب المدرسية الأمازيغية من خلال طرحها لعدد من الأسئلة ذات الطبيعة السوسيو- تربوية، والتي منها تلك التي لها علاقة بنسبة الأساتذة والتلاميذ المستعلمين للكتاب وتلك التي لها علاقة بمستوى المتعلمين(ـات) في استعمالهم الوثائق البيداغوجية، وتلك التي لها علاقة بالمحتويات ومدى تلاؤمها مع المنهاج ومع دفاتر التحملات.

في نفس السياق، تعالج دراسة مصطفى الصغير (باللغة الفرنسية) إشكالية تدبير المتغيرات المعجمية في الكتاب المدرسي، حيث عرض، في المرحلة الأولى، المتغيرات التي تميز اللغة الأمازيغية على المستوى المورفولوجي والفونيتيكي ثم المعجمي. وعمد، في المرحلة الثانية، إلى تسليط الضوء على مختلف الإجراءات التي اعتمدها مؤلفو الكتب المدرسية لتدبير التنوع المعجمي. في البداية اعتبر الباحث أن التغاير المعجمي، الذي يجب النظر إليه بوصفه إثراء للغة في سيرورة التهيئة اللسانية، يحمل في طياته كذلك مشتركاً معجمياً بين الفروع الثلاثة للأمازيغية؛ وأخذا بعين الاعتبار المنهاج الذي يؤكد على المعيرة المتدرجة، فإن معالجة هذا التدبير اقتضى من طرف المؤلفين، في نظره، عدة إجراءات أجمل بعضها في استعمال المترادفات أو في اختيار بعض أشكال الكلمات على حساب أخرى لاعتبارات مورفولوجية أو فونيتيكية؛ وقد سعى الباحث، من خلال هذه الدراسة، إلى وصف مجمل العمليات التي اعتُمدت في التأليف للتغلب على الإشكاليات التي يطرحها التغاير المعجمي من الزاوية اللسانية، كما توقف عند آليات بناء النصوص الموجهة للقراءة، وقدم أمثلةً بين من خلالها المقاربة المعتمدة في انفتاح اللغة الأمازيغية على السجلات المعجمية لفروعها، ليخلص في دراسته إلى أن الضرورة العلمية تستدعي لمعرفة مدى نجاح التدبير المعجمي في الكتاب المدرسي القيام بدراسة ميدانية تستهدف، بالدرجة الأولى، الكفاية المعجمية للتلاميذ من خلال إنتاجاتهم الشفوية والكتابية.

تأتي دراسة علي موريف لتقدم إضاءات مهمة عن حضور البعد الثقافي والقيمي في مضامين الكتب المدرسية؛ إذ استناداً إلى قراءة تحليلية لهذه المضامين ركز فيها أساساً على الجوانب التأطيرية المرتبطة بالسياق الراهن وكذا على المداخل النظرية للإشكالية، عمد إلى دراسة محتوياتها وقيمها في أبعادها التاريخية والحضارية والفنية والأدبية والجمالية والرمزية، في علاقتها بهوية المتعلم(ة) وببناء شخصيته في علاقتها بالتحولات التي يعرفها العالم اليوم.

وقد مهد لبحثه، في هذا الإطار، بتحديده للمفاهيم المهيكلة من خلال توقفه عند مفهوم القيم ومفهوم الثقافة، ليحيل بعدها إلى المرجعيات التربوية الرسمية المؤطرة لهما، وليعتبر في سياق تحليله أن الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية يشكل رهان تثبيت التعددية اللغوية والثقافية؛ إذ اعتباراً للوظائف الجوهرية التي يضطلع بها، في تثبيت هذه التعددية، فإنه يساهم في بناء معالم الهوية الوطنية وفي تشكيل الوعي بمواطنة مغربية تتأسس على الشعور بالانتماء الجماعي للمشترك المغربي. ولهذا نجده يتوقف عند العديد من المضامين، سواء تلك التي لها علاقة بالقيم المدنية أو تلك التي لها علاقة بتثمين التراث المادي واللامادي أو بقيم المساواة والإنصاف، أو بقيم تقدير الذات وقبول الآخر، أو بالانتماء إلى هوية مشتركة، تعكس بالضبط مداخل القيم المنصوص عليها في المرجعيات التربوية الرسمية.

أما على مستوى تخطيط وتدبير التعلمات في اللغة الأمازيغية، فقد قدم كمال أقا دراسة حول الممارسات الصفية لدرس الأمازيغية بالأقسام المشتركة، مستنداً في ذلك إلى العدة البيداغوجية التي تم إعدادها من طرف وزارة التربية الوطنية بتنسيق مع منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية. وهكذا فبعد أن قدم أهم مواصفات هذه العدة وأبرز الأسس التي تقوم عليها، عرج ليبسط أهم المبادئ التي تعرضها في تخطيط وتدبير التعلمات، معززا عرضه لها بتقديم الكيفية التي تمت بها الأجرأة على مستوى التخطيط السنوي ومستوى تدبير الحصص الدراسية، وليقترح، في الأخير صيغاً، لحل إشكاليات تدبير الممارسة الصفية والتي منها تدبير الفضاء وتدبير الزمن والتعلمات وتفييء التلاميذ واستحضار الفروقات بين المتعلمين الفردية والعمرية والمهارية والسوسيو-ثقافية، وبناء تعاقد صفي يأخذ بعين الاعتبار حاجاتهم المعرفية ويراعي الوضعيات المحددة لكل كفاية. وإذ يستعرض الباحث هذه التجربة في تخطيط وتدبير التعلمات فإنه يعتبر الإحالة إليها والاستفادة منها واستثمارها إنما يستهدف بالأساس بعث روح التجديد في الممارسات الصفية وفق الخصوصيات التي تتسم بها المنظومة التربوية بالمغرب، وبالشكل الذي يحقق الإنصاف بين المتعلمين عبر إعداد أدوات ديداكتيكية مساعدة تمكن من تأمين التعلم بشكل منصف.

على صعيد التكوين، عالج بنعيسى يشو تجربة تكوين الأطر التربوية العاملة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، بإحالته ابتداء إلى مرجعيات الإصلاح التي عرفتها منظومة التربية

والتكوين خلال العشرين سنة الماضية، وذلك انطلاقاً من الميثاق الوطني للتربية والتكوين، مروراً بالبرنامج الاستعجالي وبالرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2030-2015، ثم انتهاء بالقانون الإطار رقم: 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. ونظراً للأهمية الفائقة التي أولاها المعهد، في هذا الإطار، للموارد البشرية المؤهلة، باعتبارها من أهم المداخل الأساسية لإرساء تعليم اللغة الأمازيغية وثقافتها، فإن الباحث طرح ثلاثة أسئلة جوهرية، حاول الإجابة عنها في معرض دراسته، وهي: ماذا تحقق للغة الأمازيغية، منذ إدراجها في المدرسة المغربية، على مستوى التكوين بشقيه الأساس والمستمر؟ وكيف تحقق ذلك؟ ثم ماذا ينبغي أن يتحقق مستقبلا؟ ولكي يجيب عن هذه الأسئلة، قام باستقراء للمرجعيات الرسمية المشار إليها، وتوقف عند العديد من المكتسبات المتحققة في هذا المجال، سواء ما تعلق منها بأعداد المكوَّنين بالتعليم الابتدائي أو بالتعليم العالي أو بمراكز التكوين، أو ما تعلق منها كذلك بعُدَد التكوين وببرامجه. وقد مكنته الإجابات التي قدمها من تكوين فكرة عامة حول وضعية الموارد البشرية المؤهلة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، كما مكنته أيضاً من أن يستشرف الآفاق المستقبلية المأمولة في مجال تحقيق التعميمين العمودي والأفقي.

أخيراً، تأتي الدراسة التي قدمها عبد الله بوزنداك تتويجاً لكل العمليات التي قامت بها مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتنسيق وتعاون مع الوزارة الوصية؛ إذ بعد أن تم تقديم تجربة تدريس اللغة الأمازيغية من خلال التصريف البيداغوجي للمنهاج على مستوى بناء الكتب المدرسية من حيث تدبير التنوع اللغوي، ومعالجة إشكالية المعارف والقيم، وإشكالية المقاربة البيداغوجية المعتمدة، بما في ذلك المقاربة الخاصة بتخطيط وتدبير التعلمات بالأقسام المشتركة، وكذا إشكالية الوظائف اللغوية في علاقتها بمقصديات أنماط النصوص المدرّسة، ثم أخيراً إشكالية تدبير تكوين الأطر التربوية، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على حيوية اللغة الأمازيغية باعتماد المقاييس التي تعتمدها منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة (اليونسكو)، متوجاً مقالته بمناقشته لانعكاسات تجربة التدريس على وضعيتها السوسيو-لسانية من خلال تأثيرها على مواقف المتعلمين وكفاياتهم التواصلية. وهكذا فبعد أن حدد المنطلقات المرجعية لتدريس هذه اللغة، ووقف عند وضعيتها السوسيو- لسانية من حيث التحولات العميقة التي أصبحت تعرفها على مستوى تناقص أعداد المتكلمين بها وكثافة

الاقتراض المعجمي غير المتوازن والاتجاه الغالب نحو خلق لغة بينية تهيمن عليها المقومات البنيوية للدارجة وتتضاءل فيها كفايات الطلاقة لدى العديد من الجماعات اللسانية بالمغرب، لاحظ بناء على هذه الدراسة الميدانية التي قام بها بمدينة أكادير وشملت 120 تلميذا (ة)، أنه، بالرغم من الوضعية غير المستقرة لهذه اللغة في المدرسة، إلا أن هناك علاقة إيجابية بين تدريسها وانبعاث حيويتها، سواء على مستوى مواقف المتعلمين (ـات) منها، أو على مستوى تحسين الكفايات التواصلية لديهم.

إن هذا المؤلف الجماعي هو في الحقيقة يشكل تمرينا جماعيا أولياً يحاول من خلاله باحثو وباحثات مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية التابع للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية البحث في تجربة امتدت لعقدين تقريباً، والعمل على تحليلها والوقوف عند نقط القوة والضعف فيها من أجل ترصيدها والبناء عليها وتجاوزها. ولا شك أن الباحث المتخصص سيجد فيها العديد من المعطيات التي ستشكل منطلقاً للقيام بدراسات ميدانية ونظرية أخرى لقياس تأثير هذه التجربة على المردودية العامة للمتعلمين والبحث عن السبل القمينة بتجويدها ومساعدة أصحاب القرار من خلالها على اتخاذ التدابير الملائمة للرقي بمنظومتنا التعليمية وتعميم اللغة الأمازيغية عموديا وأفقيا في جميع المؤسسات التربوية وعلى جميع التلاميذ المغاربة.

ولا يسعني في الأخير إلا أن أتقدم بتشكراتي الخالصة إلى الفريق التقني بالمعهد الذي ساعد في الإخراج الطباعي لهذا العمل.

**عبد السلام خلفي**

**مدير مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية**

# التصريف البيداغوجي لمنهاج اللغة الأمازيغية
# من تدبير التنوع اللغوي إلى تنزيل المعارف والوظائف

عبد السلام خلفي

**ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ**

ⵢⵉⵡⵉ ⴷ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⴰⴷ ⵅⴼ ⵜⴼⵔⴽⵉⵡⵉⵏ ⵜⴽⴽⴰ ⵜⵖⴰⵔⴰⵙⵜ ⵜⴰⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵜ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⵉⵇⵇⵏⵏ ⵙ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ. ⵜⴱⴹⴰ ⵜⵓⵎⴰⵢⵜ ⵏ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⵅⴼ ⴽⴽⵓⵥ ⵏ ⵉⵙⴳⵓⵎⵏ. ⴰⵙⴳⵓⵎ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵢⵉⵡⵉ ⴷ ⵅⴼ ⵓⵙⵇⵙⵉ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⵙ ⵜⵎⴰⵎⴽⵜ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏ ⵓⵎⵢⴰⵏⴰⵡ ⴰⵙⵏⵉⵍⵙ ⴳ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ ⵛⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⴰⵡⴹ ⴰⴷ ⵏⵙⴽⵓ ⵢⴰⵜ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵉⵎⵙⴰⵙⴰⵏ. ⴰⵙⴳⵓⵎ ⵡⵉⵙ ⵙⵉⵏ ⵉⴱⴷⴷ ⵅⴼ ⵓⵙⵇⵙⵉ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰⵡⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⵜⵉⴳⵏ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵜⵖⴰⵔⴰⵙⵜ ⵜⴰⵎⴰⴷⴷⵓⴷⵜ ⴷ ⵎⴰⵎⵏⴽ ⵏ ⵓⵙⵡⵓⴷⴷⵓ ⵏⵏⵙⵏ ⴳ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏⵏ ⴽⵓ ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ. ⵢⵉⵡⵉ ⴷ ⵓⵙⴳⴰⵎ ⵡⵉⵙ ⴽⵕⴰⴹ ⵅⴼ ⵜⵎⴰⵎⴽⵜ ⵜⴰⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵜ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. ⴳ ⵓⵙⴳⵓⵎ ⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓ, ⵏⵙⵉⵡⵍ ⵅⴼ ⵓⵙⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴷ ⵓⵙⵏⴰⵢ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ ⵉ ⴽⵉⴷⵙⵏ ⵉⵇⵇⵏⵏ.

## تقديم

من المرجعيات التي اسْتند إليها إدراجُ اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية الوطنية المنهاجُ الذي حدد الغايات والمبادئ والاختيارات والتوجهات الكبرى لهذا الإدراج؛ فعلى مستوى الغايات والمبادئ نص المنهاجُ على تقوية الوعي بالذات المغربية، وبمقومات الشخصية الوطنية لدى المتعلمين وتمكينهم من الانخراط بفعالية أكبر في مختلف مجالات الحياة والإلمام بالبُعد الأمازيغي للثقافة والحضارة المغربيتين، مع التفتح على الثقافات والحضارات الأخرى والتعامل إيجاباً مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، وتمكين الثقافة واللغة الأمازيغيتين من الاضطلاع بدورهما كاملاً في التنمية المحلية والوطنية والمساهمة في تحقيق الغايات الكبرى المحددة لنظام التربية والتكوين، وخاصة منها ما يتعلق بالتربية على قيم العقيدة الإسلامية،

وقيم الهوية الحضارية ومبادئها الأخلاقية والثقافية، وقيم المواطنة، وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية (منهاج اللغة الأمازيغية، الكتاب الأبيض 2002).

وأما على مستوى الاختيارات والتوجهات فإن المنهاج نصّ على ضرورة الانطلاق في تدريس اللغة الأمازيغية من فروعها الأساسية والعمل بالتدرج على بناء لغة معيارية موحّدة من خلال التركيز على البنيات اللغوية المشتركة بين هذه الفروع وإعطائها الأولوية في وضع الكتب المدرسية والدلائل والملفات البيداغوجية والدعامات الديداكتيكية الأخرى المكتوبة والسمعية والسمعية-البصرية؛ كما نص أيضاً، أي المنهاج، على إغناء وتطوير الرصيد اللغوي الأمازيغي باعتماد الإبداع المعجمي، وتوظيف المعجم الأمازيغي المتداول في الدارجة المغربية، والانفتاح على الفروع الأمازيغية الأخرى المتداولة داخل الوطن وخارجه[1] (منهاج اللغة الأمازيغية، الكتاب الأبيض 2002).

(1) إن المفهوم الذي يقدمه المنهاج عن اللغة الأمازيغية أكثر تقدماً ووضوحاً وإجرائية من التعريف الذي نجده في القانون التنظيمي لتفعيل ترسيم هذه اللغة. ففي الوقت الذي يتحدث المنهاج عن اللغة الأمازيغية وعن ضرورة تمكين المتعلمين منها نطقا وقراءة وكتابة، ويقدم إجراءات عملية ومراحل لبنائها والتي منها الانطلاق من المشترك (النحوي، المورفولوجي، المعجمي إلخ)، يعيدنا النص، الباب الأول / أحكام عامة (المادة الأولى) إلى مفهوم التعبيرات:

«يقصد باللغة الأمازيغية في مدلول هذا القانون التنظيمي مختلف التعبيرات اللسانية الأمازيغية المتداولة بمختلف مناطق المغرب وكذا المنتوج اللسني والمعجمي الأمازيغي الصادر عن المؤسسات والهيئات المختصة" (قانون تنظيمي رقم 26.16 يتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية).

ونظراً إلى أن هذا المفهوم يتعارض مع الفصل الخامس من الدستور الذي ينص على اللغة الأمازيغية وليس على «التعبيرات» فإن المحكمة الدستورية نصت على أن مدلول اللغة المخول لها طابع الرسمية ينصرف إلى اللغة الأمازيغية المعيارية الموحدة. فقد جاء في تفسيرها ما يلي:

«إن مدلول اللغة الأمازيغية المخول لها طابع الرسمية، والمعنية بمجال القانون التنظيمي المعروض، ينصرف إلى اللغة الأمازيغية المعيارية الموحدة، المكتوبة والمقروءة بحرف تيفيناغ، والمكونة من «المنتوج اللسني والمعجمي الأمازيغي الصادر عن المؤسسات والهيئات المختصة»، ومن مختلف التعبيرات الأمازيغية المحلية، بشكل متوازن ودون إقصاء، والتي لا تتخذ طابع المكونات اللغوية القائمة الذات، ولا تمثل بدائل عن اللغة الأمازيغية الرسمية» (قرار المحكمة الدستورية، رقم 97/19 بتاريخ 2019/09/05 والمنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 26 سبتمبر2019).

ونظراً لأهمية هذه المنطلقات التربوية وللغايات التي توخّت تحقيقها، فإننا سنُحاول في هذه المقالة الوقوف عنْد العمليات الأَساسية التي قام بها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتنسيق وتعاون مع وزارة التربية الوطنية لتنزيلها، سواءٌ على مستوى مداخل القيم المشار إليها في علاقتها بالمعارف المُقررة أو على مستوى تدبير المتغيرات اللغوية الأمازيغية من حيث إبراز العمليات والمراحل التي اقتضاها التصريف البيداغوجي لها أثناء بناء الكتب المدرسية، أو كذلك من حيث الكفايات والوظائف اللغوية المراد تمكين المتعلمات والمتعلمين منها. ولهذا فإن المقالة سيتوزعُها أربعةُ محاور سنخصص أولاها لمعالجة تصريف الاختيارات والتوجهات من حيث تدبير التنوع اللغوي في الكتب المدرسية، وثاني هذه المحاور سنخصصها للغايات والمبادئ من حيث إبراز خصائص المعرفة المدرسية في علاقتها بمدخل القيم؛ وأما ثالث هذه المحاور فسنعالج فيه خصائص المقاربة البيداغوجية المعتمدة، وأما المحور الأخير فسنخصصه للوظائف اللغوية في علاقتها بمقصديات أنماط النصوص المدرّسة.

## I - تصريف منهاج اللغة الأمازيغية على مستوى الاختيارات والتوجهات

### 1 - نحو بناء متصل لغوي أمازيغي

لقد كانت الغاية الكبرى من اعتماد هذه الاختيارات والتوجهات المشار إليها هو بناء «متصل لغوي» أمازيغي يؤدي بسلاسة إلى تدبير علمي وبيداغوجي للمتغيرات اللسانية الأمازيغية، بالشكل الذي يمكن من بناء لغة وسيطة تستمد وجودها من حيوية فروعها اللغوية ويجعل منها «لانكوا فرانكا» وطنية تُسْتَعمل في التعليم والإدارة والإعلام ومنفتحة على مختلف التعبيرات الأمازيغية في شمال إفريقيا. ولقد انطلق المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية لتنزيل هذه الاختيارات والتوجهات من حقيقة سوسيو-لسانية وبيداغوجية مفادها أن اللغة الأم، وأي لغة حية، هي دائما في دينامية مستمرة وأن طبيعتها المتغيرة هي ما يجعل المؤسسات والناطقين بها يكيفون متغيراتها ويعيدون بناء أشكالها التعبيرية ويغنون سجلاتها المعجمية تبعاً للتغيرات التي تحدث في المجتمع وللمفاهيم الجديدة التي يحملونها عن العالم؛ ويشكل، في هذا الصدد، إعادة تحيين المعاجم بشكل مستمر، كما تذهب إلى ذلك كيرا كاميلوف وأنيت كارميلوف سميث، إحدى الأدلة الحاسمة في التأكيد على هذه الطبيعة الدينامية والمتغيرة بل والمتحولة للغة، مما يستدعي دائماً وضع مداخل معجمية جديدة لمعاجم حديثة يتم

استنباتها في المجتمع من خلال المدرسة والإعلام بالدرجة الأولى (KARMLOFF, et al.,
9-10 : 2012). والأكيد طبعاً هو أن باحثات وباحثي المعهد استفادوا، في بناء هذا المتصل اللغوي، من التجارب العالمية في معيرة اللغات وفي جعلها قابلة لكي تتحول إلى لغات ممأسسة تضطلع بوظائفها الرسمية: التعليمية والإعلامية والإدارية والاجتماعية وتواكب التحولات العميقة التي يعيشها المجتمع (خلفي، 2009: 36-13)؛ إذ أمدتهم هذه التجارب بالكثير من العناصر الأساسية، سواءٌ على مستوى المقاربات اللسانية المعتمدة في المعيرة أو على مستوى المقاربات الديداكتيكية والبيداغوجية في وضع الكتب المدرسية؛ وقد كان الهدف من تبني هذه الاختيارات والتوجهات هو جعل اللغة تضطلع بدورين أساسيين، دور تعليمي تهذيبي يترجم الغايات والمبادئ الواردة في المنهاج، ودور تواصلي عبر- وطني[1] يُدمج الخصوصيات المحلية في المعيار ويمنح اللغة إمكانيات الانفتاح على فروعها. فهو معيارٌ بقدر ما يُغني فروع اللغة الأمازيغية بانفتاح المتعلمات والمتعلمين عليها ويفك عنها العزلة التاريخية، بقدر ما يمنحهم الوعي بمواطن الاختلاف والائتلاف داخلها ويوسع مداركهم اللغوية المشتركة ويعزز سلوكات التفاهم بينهم، ويمنحهم إمكانيات التواصل البين- لهجي.

وقد شكلت الكتابة، في هذا الإطار، باستعمال نفس القواعد الإملائية وتحييد بعض الأصوات غير ذات المردودية، إضافة إلى تقعيد المطرد والمشترك من البنيات المورفولوجية والتركيبية والمعجمية، مرتكزاً أساسياً للإحالة على نفس الأنساق اللسانية للنموذج المُمَعْير الذي أطره المنهاج ومكَّن من إنتاج كتب مدرسية خاصة بتعليم اللغة الأمازيغية. لقد كانت الاختيارات البيداغوجية المعتمدة على مستوى التهيئة واضحة وتتسم بالبساطة وتأخذ بعين الاعتبار حقيقة أن «توحيد أو انتقاء أو تحبيذ شكل على آخر أمر لا يمكننا الفرار منه فور دخولنا في سيرورة الانتقال إلى الكتابة» (شاكر، 2003: 164)، وهذا ليس فقط لأن جميع الدول التي أدرجت لغاتها الوطنية في منظومات التربية والتكوين أخذت بعين الاعتبار هذه الحقيقة، بل أيضاً لأننا «غير قادرين على إنتاج الوسائل البيداغوجية بعدد اللهجات المحلية الموجودة» (شاكر، 2003: 164) فأحرى أن ننتجها بعدد التعبيرات. إن الضرورة تفرضُ، حسبه،

(1) من خصائص منهاج اللغة الأمازيغية أنه لا ينغلق داخل فروع اللغة الأمازيغية بالمغرب، بل إنه ينفتح على مختلف الفروع الأخرى بشمال إفريقيا ويدمجها في اللغة المعيار.

أن نقتصد في وضع هذه الوسائل البيداغوجية بوضع هذا النموذج المعيار الذي يفرض انتقاء أو تحبيذ شكل لغوي على آخر وإلا فإننا سنكرس وضعاً سوسيو-لسانياً ومدرسياً متشظياً مع ما يقتضيه ذلك من إنتاج ما لانهاية له من الوسائل البيداغوجية؛ وهو أمر غير ممكن في ظل وضعية لسانية تتميزُ بتعدد مظاهر اللهجنة السطحية وفي ظل وضعية اقتصادية تقتضي نوعاً من ترشيد النفقات.

لقد كان، إذن، على المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أن يسْتحضر هذه الحقيقة المنصوص على اختياراتها وتوجهاتها في المنهاج وأن يستحضر معها كذلك كل التجارب العالمية التي سبقتنا إليها دولٌ تمكنت من معيرة لغاتها ومن تحويلها من لغات شفوية تتميز بـاللهجنة المفرطة إلى لغات كتابية ذات حضور قوي داخل المؤسسات وتؤدّي وظائفها الرسمية الكاملة والتي على رأسها الوظيفة التعليمية (خلفي، أسيناك 2009). إذ منذ سنة 2003 اشتغل مركز التهيئة اللغوية على إنتاج أنحاء مرجعية (Boukhris et al., 2008) للغة الأمازيغية من سماتها الأساسية أنها وضعت مسافة بينها وبين تقاليد البحث اللسانية التي ظلت، منذ القرن التاسع عشر، «تُفضل التعدد والتغاير» في الوصف والتحليل، وتتجه أكثر فأكثر إلى «إبراز المختلف أكثر من المؤتلف»، مما أدى، كما ذهب إلى ذلك إيميل لاووست، إلى توليد «هذه اللسانيات المزهرة ولكن الغريبة» في نفس الوقت (Boukous, 1989 : 119-134)؛ لقد عكس، إذن، باحثو المعهد وباحثاته مناهج البحث وأبرزوا المؤتلف في اللغة الأمازيغية، واهتموا أكثر بإبراز الخصائص اللسانية المشتركة بين جميع الفروع. صحيح أن أعمال التقعيد النحوي التي قام بها الباحثون من الرعيل الأول والثاني والثالث طيلة أكثر من قرن كشفت عن البنية العميقة المشتركة للغة الأمازيغية، غير أن ذلك لم يؤد، كما هو معلوم، إلى إنتاج نحو مرجعي كما فعل المعهد، لكون هذه الأعمال ظلت مستغرقة في وصف الخصائص المحلية للفروع وللتعبيرات، مهتمةً بإبراز التفاصيل اللهجية المختلفة أكثر من إبراز خصائصها المشتركة[1]؛ لقد كانت الخاصية الجوهرية لهذه الأنحاء إلى حدود إنشاء المعهد الملكي للثقافة

(1) يذهب أحمد بوكوس إلى أن «المفارقة التي حيرّت وأزعجت الباحثين في الأمازيغية إنما هي تنوع ووحدة [اللغة] الأمازيغية. فلكونها لغة تنتشر على مساحة واسعة جداً (تمتد من الحدود المصرية- الليبية إلى المحيط الأطلسي ومن حوض البحر الأبيض المتوسط إلى جنوب النيجر) فقد تشظت إلى تنويعات متمايزة خاصة على المستويين: الفونيتكي والمعجمي. وتمّ الاعتقاد، نتيجة لهذا التنوع، في وجود «غبار من المحكيات (parlers) التي يصل عددها إلى الأربع أو خمس آلاف محكية» (A. Basset 1952, P :1). وأمام هذا التنوع [اللهجي] لم يفت، مع=

الأمازيغية هو «تركيزها، في الغالب، على متغير لساني واحد أو، في أحسن الأحوال، تركيزها على لهجة واحدة في علاقتها بمجموع المتغيرات المحلية التي تجاورها : Boukhris et al., 2008). (11 ولذلك فإن العمل المؤسساتي الذي بوشر ابتداء من سنة 2003 سيعتبرُ تأسيسياً من حيث كونه جاء ليستلهم كل هذه الأنحاء المفضِّلة للتعدد والتغايُر والمختلف، ثم ليتجاوزها ويقدم نحواً مرجعياً عاماً «هدفه الأساسي هو تثبيت وإبراز اشتغال الأمازيغية في وحدتها العميقة» (ibid: 12). وقد كان من نتائج ذلك كله أن تم إصدار أول مؤلف مرجعي في نحو اللغة الأمازيغية[1]؛ وفي نفس الاتجاه فإن العمل الموازي الذي قام به نفس هؤلاء الباحثين على مستوى إنتاج العديد من المعاجم المدرسية والمتخصصة والعامة ساعد بشكل كبير على تعزيز هذا المنحى ووضع اللبنات الأولى في سبيل بناء مصطلحية أمازيغية موحّدة ومنفتحة على جميع فروعها.

وهكذا، فإنه في ظرف وجيز تمخّض عن كل هذه المجهودات العديد من الأعمال الأساسية والتي منها تنميط حرف تيفيناغ وإدماجه في تكنولوجيات الإعلام والتواصل وتوحيد قواعد الكتابة الإملائية وإصدار المراجع الأساسية في اللغة والديداكتيك وصلت، في حدود 2019، إلى أكثر من تسعين مؤلفاً[2]؛ مما سيكون، له بدون شك، الآثار الإيجابية على سيرورة مأسسة اللغة الأمازيغية وانتشارها والرفع من قيمتها الرمزية التي ظلت مقرونة لعقود بالشفوية والمحلية وبالطابع القروي (بوكوس، 2013: 31).

## 2-نحو مقاربة بيداغوجية تدرجية لتدبير التنوع اللغوي الأمازيغي في الكتاب المدرسي

استناداً إلى القرار الذي صدر عن مجلس إدارة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2003 والذي نصَّ على ضرورة اعتماد معيرة متدرجة يؤخَذُ فيها بعين الاعتبار مظاهر التنوع اللساني للغة الأمازيغية في علاقتها بالواقع السوسيو-لساني للأطفال، وبناء كذلك على الاختيارات والتوجهات المؤطرة لمنهاج اللغة الأمازيغية المشار إليها والتي تنصّ على ضرورة

---

==ذلك، ملاحظة الوحدة العميقة لهذه التنويعات؛ وهي الوحدة التي تتجلى في المستويات البنائية، المورفو-تركيبية والفونولوجية» (Boukous, 1989: 125)

(1) يتعلق الأمر بكتاب تم إصداره سنة 2008 يحمل عنوان:
La nouvelle grammaire de l’amazighe.

(2) يتعلق الأمر هنا فقط بالإصدارات التي أصدرها المركزان: مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية ومركز التهيئة اللغوية.

الانطلاق في تدريس اللغة الأمازيغية من فروعها الأساسية والعمل بالتدرج على بناء لغة معيارية موحّدة، شرعت باحثات المعهد وباحثوه، بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية، في تأليف الكتب المدرسية والحوامل البيداغوجية ووضع المعاجم المدرسية القمينة بتصريف الاختيارات والتوجهات الرسمية الواردة في الكتاب الأبيض الذي أعدته وزارة التربية الوطنية سنة 2000 (البغدادي وآخرون، 2017: 20)؛ ولقد توخّى المنهاج، في إطار السياسة التربوية المتبنّاة، وضع كتب أمازيغية موحّدة استناداً إلى ما تراكم من أبحاث وتدابير خاصة بالتهيئة اللغوية، حيث تمّ تصريف التصور البيداغوجي لها بالاستناد إلى مقاربة يمكن إجمال مراحلها الأساسية في:

**المرحلة الأولى:** شكلت هذه المرحلة، التي تمتد على مدى السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، منطلقاً لتثبيت المكتسبات اللغوية للأطفال في فرعهم اللغوي الأم، وذلك باستقبالهم داخل المدرسة في الفرع المحلي الذي يجدون له امتداداً داخل فضائهم الأُسري والاجتماعي المباشر. ومن مميزات هذه المرحلة أن المعيرة لم تمسّ سوى القواعد الإملائية، وبعض المفردات المعجمية الجديدة أو المصطلحات المستحدثة إضافة إلى اعتماد نفس التعليمات لكافة الأنشطة التعليمية – التعلمية. وقد سُميت هذه المرحلة بمرحلة التَّثبيت، لأن الغاية من إقرارها هو تثبيت المكتسبات اللغوية الأولى للمتعلمات والمتعلمين في فروعهم اللغوية وليس تعليمهم لغة جديدة[1].

**المرحلة الثانية:** حيث شكّلت هذه المرحلة، التي تمتدّ على مدى السنتين الثالثة والرابعة، امتداداً للمرحلة الأولى من حيث تثبيت المكتسبات اللغوية الأولى المومأ إليها (مراجعة وتثبيت واستثمار السجلات المعجمية والبنيات النحوية والصرفية للفرع المحلي)؛ إلا أن تميزها يتجلى في كونها تتجاوز مرحلة التثبيت تلك إلى مرحلة إغناء الفرع اللغوي من خلال مواصلة زرع المصطلحات المستحدثة واعتماد نفس التعليمات المشتركة والانفتاح التدريجي على السجلات المعجمية وبعض البنيات النحوية الموازية في الفرعين الأمازيغيين الآخرين، وكذا اقتراح وضعيات تواصلية أصْلية تستثمر فيها الموارد اللسانية الأمازيغية المشتركة تمهيداً لمَدّ الجسور بين فروع اللغة ولتحقيق التفاهم عبر - لهجي. وهكذا فعن طريق الإحالة إلى

(1) أتحدث هنا عن التلاميذ الناطقين بالأمازيغية، وأما بالنسبة لغير الناطقين بها، فإن بيداغوجيي المعهد الملكي اقترحوا مقاربات ديداكتيكية للتعامل مع هذه الفئة في إطار التكوينات التي استفاد منها الآلاف من الأطر التربوية الأمازيغية على الصعيد الوطني.

نفس المصْطلحية التي تنقص اللغة والانفتاح على معجم الفرعين الآخرين باعتماد الترادف والانفتاح على بعض البنيات النحوية والصرفية، يتمكن المتعلم، أولاً، من إثراء فرعه اللغوي المحلي باستعمال صيغ أسلوبية غنية ومتنوعة، ويتمكن، ثانياً، من الوعي بالوحدة العميقة التي تتميّز بها اللغة الأمازيغية وبإمكانيات التواصل البيـ-لهجي الثّرة والتي تُشكل، في العمق، أساس بناء المتصل اللغوي الأمازيغي.

**المرحلة الثالثة:** حيث يمكن اعتبار هذه المرحلة، التي تمتد على مدى السنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي، المرحلة المتقدمة أو الأخيرة في سُلّم المعيرة المدرسية؛ ومن مميزاتها أن المتعلم (ة) بعد أن يكون قد راكم معرفة لسانية مهمة في فرعه اللغوي (معجمية ونحوية وصرفية) خلال السنوات الأربع الماضية، ويكون قد راكم تجربة عملية في استثمارها واستعمالها على المستويين الشفوي والكتابي، بل ويكون قد تمثّل المعجم الجديد الخاص بهذه المرحلة والبنيات اللسانية المشتركة للفروع الثلاثة، يصبح قادراً، في السنتين الخامسة والسادسة، على الانتقال إلى اللغة المعيار وقادراً بالتالي على قراءة النصوص الموحَّدة وفهمها ومتمكناً من إنتاج نصوص كتابية وشفوية غنية من حيث المشترك المعجمي والمصطلحات الجديدة والأساليب والتراكيب والمفاهيم المجردة التي تغيب عادة في الفروع الأمازيغية للحياة اليومية، بل وقادراً على التواصل دون أن تشكل «الحواجز» اللغوية المحلية عقبة في طريقها (Agnaou, 2009 : 24).

وبطبيعة الحال، فإنّ من نتائج هذا التصور البيداغوجي التدرجي، على مستوى تنزيل الاختيارات والتوجهات اللسانية، إنتاج كتب مدرسية لكل مستويات التعليم الابتدائي، بدلائلها الست الموجَّهة للأساتذة وعُدّة للتَّكوين الموجهة للمكوِّنين، إلى جانب وضْع العديد من الكراسات الإدماجية والحوامل الداعمة من حكايات وأشرطة ومعاجم مصورة[1] أخذت بعين الاعتبار مختلف الاستعمالات اللغوية المحلية في المرحلة الأولى، وعملت بالتدريج، في المرحلتين المواليتين، للانفتاح على باقي الفروع الأخرى، متوّجة كل ذلك العمل بمراكمة معارف ومهارات لسانية هي ما شكَّل، في الأخير، أساس بناء اللغة المعيارية، أي اللغة التي تُدمج المتغيرات المحلية في المعيار وتُعمم إدراج السجلات المعجمية الجديدة أو ذات الطابع الاصطلاحي في كل الفروع.

(1) تجاوز عدد المنشورات في مجال البيداغوجيا والديداكتيك الأربعين (40) مؤلفاً إضافة إلى عدد آخر من الوثائق التربوية.

وللإشارة، فإن الدراستين التشخيصيتين اللتين قام بهما مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية لتقييم مكتسبات المتعلمات والمتعلمين قد أكدتا على أن المقاربة البيداغوجية المتدرجة المعتمدة في تنزيل المنهاج وفي بناء الكتب المدرسية قد أعطت ثمارها الإيجابية على مستوى تمكن المستفيدين (ـ ا ت) من درْس الأمازيغية من تملّك حرف تيفيناغ ومن اكتساب المهارات الكتابية والقرائية؛ فقد أكدت الدراسة التشخيصية الأولى (2010) التي شملت سبع أكاديميات، أن المتعلمات والمتعلمين، في المستوى الثاني من التعليم الابتدائي، قد حققوا نتائج إيجابية في مكوني القراءة والكتابة بحرف تيفيناغ (البغدادي وآخرون، 2010)، تماماً كما أن الدراسة الثانية (2016) التي أنجزت في أكاديمية سوس ماسة درعة على تلامذة المستويين الرابع والسادس، قد أكدت على نفس النتائج الإيجابية في المكونيْن (القراءة والكتابة)؛ والأكثر من ذلك أن نتائج المستوى السادس الذي يشكل المرحلة الأخيرة في سُلم تنزيل المعيرة كانت هي الأكثر إيجابية من حيث نتائج التحصيل. إذ تجاوز المعدَّل في مكون القراءة، مثلاً، 68 في المائة، في حين تجاوز هذا المعدل في مكون الكتابة 50 في المائة. وهو أمرٌ يدعونا للتأمل (البغدادي وآخرون، 2016: 60).

## II- تصريف المنهاج على مستوى الغايات والمبادئ

### 1 - نحو بناء مدرسة منغرسة في الثقافة المغربية ومنفتحة على العالم

إذا كانت التربية، كما يُعرفها أوليفيه ريبول، «هي مجموع العمليات والإجراءات التي تمكن الطفل من الولوج المتدرج إلى الثقافة» (Reboul, 2017 : 27)، وهي، كما يذهب إلى ذلك كوي كوك (Guy Coq) إجراءات «النفاذ إلى ثقافة وإدراك قوانينها الأساسية وقيمها والتمثلات والإرث الذي يصدر عنها» (Coq, 2014 : 82) فإن الهدف الأسمى من تحيين الغايات والمبادئ في منهاج اللغة الأمازيغية، هو تمكين المتعلم (ة) من الولوج إلى هذه الثقافة، بمفهومها العام، ومنحه الأدوات القمينة بجعله قادراً على أن ينفذ إلى العالم (Coq, 2014 : 82) ويستبطن عبرها المعارف والكفايات الأساسية لعصره ولماضيه التاريخي وللقيم الإنسانية الإيجابية؛ فنظراً إلى السياق الحضاري الذي أصبح يعيشه المتعلم (ة) اليوم، ونظراً كذلك إلى أن الثقافة المقصودة الولوج إليها هي الثقافة الإنسانية (Reboul, 2017 : 27)

بمختلف تجلياتها (المحلية والوطنية والعالمية)، فإن الضرورة البيداغوجية تقتضي، على مستوى الغايات والمبادئ، أن تعكس المدرسةُ هذه الثقافة، بما يجعل هذا المتعلم (ة) متملكاً لمعارف ومهارات عصره، واعياً بذاته الوطنية، متفتّحاً على الثقافات والحضارات، متمثلاً لقيم التعايش والاختلاف والتسامح، حاسماً في الانتصار لقيم العدل والمساواة والحرية، منخرطاً بشكل إيجابي في التعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية.

استناداً، إذن، إلى هذه المنطلقات التربوية سيعمد باحثو المعهد وباحثاته إلى تنزيل الغايات والمبادئ الواردة في المنهاج بالارتكاز على الحقيقة السوسيو- ثقافية والتاريخية التي تفيد أن الثقافة، أي ثقافة، إنما هي دينامية مستمرة، وأنها بقدر ما هي منفتحة على المستقبل وتصحح تصوراتها ومفاهيمها عن الوجود، بقدر ما تعيد صياغة وتكييف معارفها وقيمها في علاقتها بكينونتها الخاصة التي تتقاطع داخلها، بالضرورة، ثلاثة أبعاد هي البعد المحلي والبعد الوطني والبعد الكوني (خلفي، 2012: 90-88)؛ فعلى المستوى المحلي تتميز المعارف والقيم بكونها تُموضعُ المتعلم (ة) في سياقه المحلي المباشر، بحيث يتعرف، من خلالها، على مرجعياته الثقافية والأخلاقية والبيئية المباشرة التي ينتمي إليها (الجماعة الثقافية المحلية، التاريخ المحلي، الفضاء الجغرافي، المحيط البيئي، الإقليم الإداري)؛ وأما على المستوى الوطني، فإن من مميزات المعارف والقيم المدرسية المقرَّرة هي أنها تُموضِع المتعلم (ة) داخل فضاء ثقافي أوسع، هو الفضاء الوطني وتجعله يستبطن قيمة الانتماء إلى مرجعية وطنية أعلى تشكل فيها الانتماءات المحلية عناصر لا محيد عنها لبناء أو تشكيل هويته الشخصية المركّبة في علاقتها بانتمائه المحلي وبالهوية الوطنية اللتين تتحدد داخلها القيمة الحقيقية لمفهوم المواطنة (الجماعة الثقافية الوطنية الكبرى، التاريخ الوطني، الحدود الترابية، الرموز الوطنية، التنوع البيئي، التنوع اللسني، الأقاليم الوطنية، الحقوق والواجبات)؛ في حين تتميزُ المعارف والقيم على المستوى الكوني بكونها عبر-ثقافية أو عبر حضارية (transculturel) ومن خصائصها أنها تموضع المتعلم (ة) داخل سياقه الكوني، وذلك بالشكل الذي تجعل منه مواطناً عالمياً، منفتحاً على مختلف الثقافات والرموز والإنتاجات العلمية والتكنولوجية، منخرطاً في بناء الحضارة الإنسانية الأكبر التي تُشكل فيها الانتماءات المحلية والوطنية عناصر أساسية لبناء الهوية الإنسانية الجامعة.

بهذا، إذن، يكون منهاج اللغة الأمازيغية قد أخذ بعين الاعتبار، عند تنزيله، ثلاث مرجعيات معرفية وقيمية أساسية هي ما يُشكل في الجوهر هوية المتعلم (ة)؛ فهي هوية مركَّبة ودينامية ومنفتحة وممتدة في الزمان والمكان، بل ولا يمكن اختزالها في بُعد واحد من الأبعاد الثلاثة المذكورة؛ وأهمية هذا التصور البيداغوجي، كما لا يخفى، هو أنه بقدر ما يجعل المتعلم (ة) منغرساً في ثقافته المحلية والوطنية بقدر ما ينقله ذلك للتحاور ولخلق فضاءات مشتركة للتّواصل ومراكمة تجارب ومعارف وقيم تُنبّهه إلى وجود «حقائق» أخرى وتخلّصه من الكليشهات والمسلّمات الثقافية المغلقة والمرتبطة بأحكام القيمة الموروثة التي «تُمذهبُ» المعارف ولا تستدلُّ عليها وتقف حاجزاً أمام الفهم والاعتراف بوجود حقائق أخرى واستنبات الفكر النقدي والمعرفة العلمية.

**2- خصائص المعارف والقيم في منهاج اللغة الأمازيغية (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ)**

من الأهمية بمكان الإشارة إلى أنَّ المعارف والقيم في المنهاج الدراسي للغة الأمازيغية قد تمت ترجمتها من خلال الإحالة على الكفايات المنصوص عليها في البرامج والتوجيهات الخاصة بالتعليم الابتدائي، ونقصد بذلك مجموع الكفايات الاستراتيجية والكفايات التواصلية والكفايات المنهجية والكفايات الثقافية والكفايات التكنولوجية (مديرية المناهج، البرامج والتوجيهات الخاصة بالتعليم الابتدائي: 2011)؛ ففي إطار الاختيارات والتوجهات العامة التي تتوخى تنمية شخصية المتعلم (تنمية الذات) والاستجابة لحاجات التنمية المجتمعية بأبعادها الروحية والفكرية والعلمية والاقتصادية والاجتماعية (تنمية المهارات التواصلية ومهارات التفكير والتحليل والإبداع)، واستناداً كذلك إلى المقاربة التربوية التي من ضمن مبادئها، مبدأ «الشمولية» ومسبدأ التدرج البيداغوجي (نفسه: 10) ومبدأ انفتاح المدرسة على محيطها المباشر، كما نص على ذلك الكتاب الأبيض (الكتاب الأبيض، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، الجزء الأول، 2002: 11) وكما عملت وزارة التربية الوطنية على تنزيله أيضاً، منذ سنة 2000، تفعيلاً للمناهج الجهوية والمحلية، سيبادر مؤلفو الكتب المدرسية الأمازيغية – سلسلة ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ، ابتداء من سنة 2003، إلى التنزيل البيداغوجي لهذه الاختيارات والتوجهات عبْر اقتراح مفاهيم أساسية تدخل في صميم الفلسفة التربوية الوطنية وفي صميم المرجعيات الحقوقية العالمية (الإعلان العالمي لحقوق الإنسان

(1948)، الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (1990)، الميثاق الأوروبي للغات الجهوية أو الأقلياتية (1992) توصية لاهاي المتعلقة بحقوق الأقليات الوطنية في التعليم باللغات الأم/ لغات البيت (1996)، التصريح العالمي لليونيسكو المتعلق بالتنوع الثقافي (2001))، والتي منها مفاهيم «المواطنة» و«المساواة» و«التسامح» و«الحوار» و«احترام الآخر» و«الانفتاح»، و«التعدد» و«الاختلاف» و«الإبداع والابتكار» و«حرية التفكير» و«التفكير النقدي» و«حرية التعبير» و«النزاهة الفكرية» و«الموضوعية» و«الحياد» و«الحق في الثقافة» و«الحق في اللغة» و«الحق في التعليم» و«الحق في الصحة» و«الحق في اللعب» (خلفي، 2016)؛ كل ذلك في إطار مرجعية للكفايات تأخذ بعين الاعتبار القيم والمعارف في علاقتها، من جهة، بالمعطيات المحلية والوطنية الوثيقة الصلة بثقافة المتعلمين وبخصوصياتهم ومعيشهم اليومي المباشر، وفي ارتباط، من جهة ثانية، بالقيم الكونية وبمكاسب ومنجزات الحضارة الإنسانية.

عموماً يمكن التمييز، على مستوى خصائص المعارف والقيم (المنهاج)، في إطار سلسلة الكتاب المدرسي «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ»، بين خاصيتين، على الأقل، نعتبرهما أساسيتين في تنزيل أي منهاج مدرسي؛ الخاصية الأولى أسميناها، على غرار أوليفيي ريبول، خاصية الأمد الطويل، وهي الخاصية التي تجعل من المعرفة والقيم أفقاً استشرافياً لبناء المواطن بعد عشرين سنة؛ والخاصية الثانية هي خاصية التكييف، وهي الخاصية التي تنأى بالمعرفة وبالقيم عن أن تتمذهب وتتحول إلى فكر وسلوك جامدين يحيلان على الماضي أكثر مما يحيلان على دينامية الحاضر والمستقبل (Reboul, 2017 : 42-44).

### أولاً: خاصية الأمد الطويل

يتعلق الأمر، هنا، بمعارف ومهارات وكفايات ليس الهدفُ منها هو حلّ إشكالية معرفية أو تواصلية آنية يستهدفها المقرّر الدراسي للغة الأمازيغية خلال مرحلة تعليمية محددة، وتمكن المتعلم (ة) من تملّك بعض القدرات الجزئية كالقدرة، مثلاً، على تقديم النفس والآخر (ⵜⴰⵏⴽⵍⴰ) أو القدرة على التّسمية (ⴰⵙⵙⴰⵖ) أو القدرة على التموقع الزمكاني (ⴰⵙⵍⵖⵔ)، أو القدرة كذلك، في مستوى أعلى، على تحقيق بعض الكفايات التّواصلية من حيث التمكن من استثمار أساليب اللغة الأمازيغية والمهارة في استعمالها حسب سياقات استعمالها أو حسب جنس الخطاب؛ إن الأمْر يتعلّق، هنا، بمعارف ومعارف – الفعل ومعارف

الكينونة ذات طبيعة وجودية منْدمجة، تحكمها غائية بعيدة المدى، تُبْنِينُ شخصية المتعلم (ة) الفكرية والنفسية وتموضع كينونته الهوياتية، وتؤطّر رؤيته إلى العالم ونمَط حياته المدني المستقبلي (الخاص والجماعي والمؤسساتي) بما يجعله، بعد عشرين سنة، مواطناً يعكس في تفكيره وسلوكاته ومهاراته وعلاقاته مع الأفراد والجماعات والمؤسسات خصائص نَموذج المواطن / الإنسان المنغرس في ثقافته المحلية والوطنية والمندمج في عصره والمنضبط للقوانين، القادر على استبطان ما راكمه من معارف وكفايات طيلة مساره الدراسي في إطار رؤية شمولية تعكس القيمَ المرْجعية المثلى التي تتوخى مؤسسةُ المدرسة تثبيتها في توافق مع المستجدات التي يحددها تطور المجتمع (Fourez, 2006 : 13) ؛ فهي معارف ليست، إذن، بجزئية وذات طبيعة تقنية أو عملية آنية تتوقف عند حدود المعرفة المدرسية بالشيء / المادّة ويمكن أن تقيّمَ لحظياً وبالشكل الذي يمكن معه القول، بعد الانتهاء من وحدات المقرر خلال السنة الدراسية أو خلال السنوات الأولى من التعليم الابتدائي، أن المتعلم (ة) قد تمثّل المعرفة المستهدفة وأنه قادرٌ(ة)، مثلاً، على التموقع الزّمكاني أو على تقديم النفس والآخر أو أنه قد فهم القاعدة النحوية ومَهَر في استعمالها وتمكّن من استثمار المعجم بنسبة 70 في المائة أو 100 في المائة، وأنه تمكن، بالتالي، من كتابة نص وصفي أو سردي وباشر حوارات شفهية تعكس معرفته بالشيء ومهارته فيها؛ إن الأمر يتعلق بمعارف وكفايات وجودية مفتوحة على الإغناء والتجاوز وإعادة البناء، بل وكذلك، كما يذهب إلى ذلك جيرار فوريز، على النسيان بعد أن ينال الزمن من حجية محتوياتها وتصبح غير ذات مردودية (Fourez, 2006 : 103-104).

إن من سمات هذه المعارف، إذن، هي أنها تنفلتُ من المراقبة الآنية، وتتجاوز وقائع الدرس الآني وتتخذ شكلاً تراكمياً، لولبياً وتناسبياً مع المستجدات والتطورات القيمية والمعرفية للمجتمع، وأن من أهمِّ مميزاتها التجدُّد والتغير والتكيف مع التحولات المُتسارعة التي يعرفها المجتمع وتعرفها المجالات الثقافية والقانونية والعلمية والتقنية وحتى القيمية ذات الصلة، بحيث إن آثارها الواضحة لا يمكن أن تظهر على المتعلم (ة) إلا بعد أن يكون قد تعرّف على حدودها ومهَر في استعمالاتها الاجتماعية وتمثل الرؤية الفلسفية التي تكمن وراء إنتاجها وأصبحت تشكل جزءاً من كينونته الوجودية ومرجعيةً فلسفية لاختياراته الشخصية في علاقاتها بانتمائه / ـاته الهوياتية والمؤسساتية وبالآفاق التي تفتحها أمامه؛ وبهذا فإن كُنه ما

يتسمُ به الأمدُ الطويل، في تجاوزه للوقائع الآنية للمقرّر (وللمنهاج بصفة أعم)، يكمن أساساً في هذه الرؤية الفلسفية التي تنقلها، بالدرجة الأولى وبشكل ضمني، المقاربات البيداغوجية والممارسات الديداكتيكية المعتمدَة من طرف المنظومة التربوية؛ فالمتعلم (ة) الذي يتمثل هذه الرؤية بما يستثيره فيه الأستاذ (ة) من أسئلة منهجية عن ماهية المعرفة ومجالاتها ودلالاتها وقيمها وحدودها ووظائفها ومآلاتها وغاياتها وأفق استعمالاتها، وبما يوفره له من آليات ميتودولوجية لتحليلها وفحصها ومفهمتها وتقييمها وصياغة الأحكام حولها ارتكازاً إلى تفكير يتّسم بالمنطقية والنسبية والشَّك المنهجي والغائية ويتوسل السؤال والبحث والفحص الممنهج لعناصر البرهنة ويعتمدها في اقتراح الحلول وتقييم النتائج وصياغة الأحكام، بغض النظر عن المضامين المعرفية الآنية المقترحة في المقرر، هو المتعلمُ (ة) الذي سيتمكّن، على المدى البعيد، من أن يحمل رؤية عن الوجود ويتمكن من بناء شخصية مفكّرة، ممنهجة في تفكيرها، أكثر استقلالية ودُربة على البحث عن مضامينها المعرفية، بل وأكثر قدرة، كما يقول أوليفيي ريبول، على مواصلة بناء تعلماتها ذاتياً والتفاعل مع المستجدّات وتصحيح المعلومات السابقة ونقدها وتكييفها حتى وإن كان الشخص المعني قد انقطع عن التعليم في مراحل لاحقة (Reboul, 2017 :42).

اعتباراً لكل هذا، فإن بيْت القصيد في منهاج اللغة الأمازيغية، كما تمّ تصوّره وبناؤه، لم يكن هو، إذن، كمّ الوقائع المضمونية أو المعرفية الآنية التي يحتويها والتي يفترضُ فيها أن تتراكم وتتجدّد وتتطور وتتكيَّف حسب تجدُّد المعارف وتطور المجتمع، ولكنه أيضاً هو مجموع المهارات والكفايات المنهجية الأساسية التي تؤطّر الرؤية الفلسفية / الوجودية لهذا المتعلم (ة) على المدى البعيد وتجعله قادراً على التفكير العلمي - المنهجي وعلى البحث والإنتاج وعلى تكييف معارفه للسياقات الجديدة واتخاذ المواقف المنتصرة دائماً لقِيَم الموضوعية والحياد والتفكير النّقدي بما يجعله أكثر قدرة على إعادة النظر في تصوراته الشخصية عن الوجود والانتماء والانفتاح على حقائق غيره وأكثر تمثُّلاً للسّلوكات المدنية بقبولها والتَّعايش معها في إطار مواطَنة تستدمج، كما أشرنا، أبعاد الانتماء الثلاثة: المحلية والوطنية والإنسانية. ونظراً للأهمية البالغة التي تكتسيها اللغة الأمازيغية، في هذ الإطار، فإن هذه الرؤية تصبح أساسية في فهم المتعلم (ة) للمآلات الوظيفية التي يتغياها المنهاج على المديين المتوسط والبعيد؛ فهو

(أي المتعلم (ة)) بتملكه للمعارف اللسانية الأساسية، وبعد أن يكون قد استبطن الغاية المثلى من تدريس اللغة الأمازيغية في آخر مساره الدراسي، سيتمكن من فهم الواقع السوسيو-لساني والثقافي للغة ويتمثل وظائفها المحلية والوطنية، ويكون قادراً على مباشرة تواصل بيــلهجي، بل وسيتمكن كذلك، وهذا هو بيت القصيد، من تملك لغة أمازيغية وظيفية من حيث استعمالاتها المؤسساتية ومن حيث إحالاتها على هوية وطنية جامعة.

**ثانياً: خاصية تكييف مضامين المعارف المدرسية**

ويمكن أن نميز هنا بين أربعة أنواع من المعارف المدرسية لها علاقة إما بالواقع التاريخي والسوسيو-ثقافي للمجتمع أو بمضامين حقوق الإنسان أو بالبيئة والصحة والقانون أو كذلك بالتحولات التي تعرفها الأسرة المغربية. ونجملها فيما يلي:

**أ - خاصية تكييف مضامين المعارف المدرسية للمستجدات العلمية ذات الصلة بالواقع التاريخي والسوسيو-ثقافي للمجتمع**

يتعلق الأمر، في هذا المستوى، بمعارف يأخذ المنهاجُ فيها بعين الاعتبار المستجدّات العلمية (التاريخية والأنتروبولوجية والسوسيولوجية) والتصورات والمفاهيم والرُّؤى الجديدة التي يكون المجتمعُ قد شكّلها حول نفسه ومحيطه في تفاعله مع العالم؛ ونظراً إلى أنّ لهذه المعارف علاقة وطيدة بالمجالات التي تتحدّد عَبْرها الهويةُ الجمعيةُ للمواطنين وللقيم المنصوص عليها في الوثائق التربوية الرسمية، فإن من مقتضيات المقاربات البيداغوجية والدّيداكتيكية المعتمدة ليس هو تقديمها بنفس المضامين التقليدية وحمولاتها القيمية المفصولة عن المستجدات العلمية وبنفس التّصورات والمفاهيم المتجاوزة التي كانت تعكس، في فترات تاريخية سابقة، أفقاً «علمياً» محدداً ورؤية ليست هي نفس الرؤية التي أصبحت تحملها المنظومة التربوية الحالية عن المجتمع وعن العالم؛ لقد كان من مقتضيات هذه المقاربات هي أن يواكبَ المنهاجُ فيها التقدُّمَ العلمي الحاصل في المجالات المُدرّسة ويأخذ بعين الاعتبار تطور الوعي الجمعي بتغيُّر النّظرة إلى الأنا الجمعية وإلى الآخر وتغيُّر البنيات الاجتماعية والثقافية وكذا الوعي بتجدُّد القيم في علاقتها بما هو محلي ووطني وإنساني؛ وهو ما اقتضى، في كل هذه الحالات، مباشرة تكييفيات تربوية عميقة للملاءمة، من جهة،

بين مضامين المعارف المدرسية وبين المستجدات العلمية، وللمُلاءمة، من جهة ثانية، بين الدينامية المجتمعية وتطور الوعي بمفهوم المواطنة وبين القيم المنصوص عليها في المواثيق الدولية وفي الوثائق التربوية الرسمية؛ كلُّ هذا، مع الأخذ بعين الاعتبار، بطبيعة الحال، مدارك المتعلمين (ـات) ومستوياتهم الدراسية، ووضعياتهم النفسية والثقافية والاجتماعية واللسانية والعلمية؛ إن الأمر يتعلّق، هنا إذن، بمعارف ومعارف للفعل ومعارف للكينونة ذات طبيعة دينامية ومتحركة ومنفتحة، ومن خصائصها أنها لا تضَع المتعلّم (ة) داخل قفصٍ للمرجعيات والمضامين والمفاهيم والقيم الجامدة، بل تضعه داخل رؤية تربوية اندماجية منفتحة، تعكسُ، من جهة، الدينامية العلمية المشار إليها، خاصة في مجال العلوم الإنسانية، وتواكب، من جهة ثانية، تطور المجتمع في مختلف أبعاده. ولا يشكّل هذا التّصور بدعاً، في هذا الإطار، ذلك لأنه بالعودة إلى تاريخ الأنظمة التربوية الوطنية والعالمية، خاصة ما يتعلَّق منها بتاريخ المناهج والمقرَّرات سنلاحظ أن المضامين المقترحة والكفايات والمهارات المدرّسة لم تكن هي نفسها دائماً، تماماً مثلما أنّ المبادئ والغايات المؤطرة لم تكن بالضرورة هي نفسها (Durkheim, 2006: 44-58).

لقد استدعت الضرورةُ، إذن، في إطار هذه المستجدات والتطورات إعادة النظر في حجية المبادئ والغايات والرؤى التقليدية التي أطرت إلى حدود 2003 المناهج التربوية المغربية؛ وقد تمّ ذلك، على مستوى منهاج اللغة الأمازيغية من خلال، أولاً، إعادة النظر في الأسس الفلسفية للمقاربات البيداغوجية المعتمدة، ومن خلال، ثانياً، حجِّية ونوعية مضامين المعارف المقدّمة، ثم من خلال، ثالثاً، إعادة النّظر في معمارية هذه المضامين والكيفية التي بُنيت بها، سواء ما تعلق منها بالمعارف ذات العلاقة ببنيات المجتمع ومكوناته اللسنية والاجتماعية أو تلك التي لها علاقة بالمعارف التاريخية والثقافية والأنتروبولوجية، أو كذلك تلك التي لها علاقة بالمعارف العلمية.

استناداً إلى هذه المنطلقات، إذن، وأخذاً بعين الاعتبار كذلك المرجعيات الرّسمية الجديدة التي اعتمدتها الدولةُ في إدراج اللغة الأمازيغية وثقافتها في منظومة التربية والتكوين، وبخاصة منها الخطب الملكية التي نصّت «على أن الأمازيغية التي تمتد جذورها في أعماق تاريخ الشعب المغربي، هي ملك لكل المغاربة بدون استثناء»( الخطاب الملكي بأجدير، 2001)

وعلى أنها «مكوّن أساسي للثقافة الوطنية، وتراث ثقافي زاخر، شاهد على حضورها في كل معالم التاريخ والحضارة المغربية»(خطاب 17 أكتوبر 2001)، بله ونظراً كذلك إلى أن إرادة الدولة المغربية، حسب خطاب أجدير، اقتضت «التعبير عن إقرارنا جميعاً بكل مقومات تاريخنا الجماعي وهويتنا الثقافية الوطنية التي تشكلت من روافد متعددة»(خطاب 17 أكتوبر 2001)، واعتباراً للغايات الإستراتيجية من هذا الإدراج، والتي تحددت في ربط الأمازيغية بالمشروع «المجتمعي الديموقراطي الحداثي القائم على تأكيد الاعتبار للشّخصية الوطنية ورموزها اللغوية والثقافية والحضارية»(خطاب 17 أكتوبر 2001)؛ كما أنه تأسيساً على المهام المنوطة بالدولة المغربية والتي تتلخص في الحفاظ على الأمازيغية و«النهوض بها وتعزيز مكانتها في المجال التربوي والاجتماعي والثقافي والإعلامي الوطني» (خطاب 17 أكتوبر 2001)، فإنّ كل هذه التحولات أملت على واضعي ومنزّلي المنهاج تعديل المرجعيات التربوية التقليدية من خلال تكييف المعارف المدرسية لكل المستجدات السياسية والقانونية وملاءمتها للمستجدّات المعرفية والتربوية وكذا للتّطورات التي عرفها المجتمع المغربي على صعيد الوعي بالمفهوم الجديد للهوية الوطنية (D'HAINAUT, 1980 : 39-109)[1]؛ ومما عزّز هذا التوجه أكثر، كما هو معلوم، هو الإقرار الدستوري بالوضع الرسمي للغة الأمازيغية منذ سنة 2011؛ وعموماً فإنه يمكن إجمال بعض هذه التّكييفات أو الملاءمات في نقطتين أساسيتين يمكن إجمالهما في إعادة النظر، أولاً، في المفهوم التّقليدي عن الذات المغربية كما ظلت المدرسة المغربية ترسخه منذ الاستقلال إلى اليوم، وفي إعادة النظر، ثانياً، في نوعية المعارف المقدمة، في هذا الإطار، لتعزيز وترسيخ هذا المفهوم.

إذْ من المعلوم أنّ التصورات المنْهاجية الرسمية التي اعتُمِدت، منذ الاستقلال، كـرَّست لمفهومٍ عن الذات المغربية يتّسم، في الغالب، بتمجيد أحادية هوياتية أجنبية تؤرّخُ أكثر للهجرات والفتوحات والاستيطانات الاستعمارية، وتستنْكف قصداً عن التأْريخ للأرض المغربية، بما حملتْه وتحملُه، منذ آلاف السنين، من مكونات إنسية وثقافية ولغوية محلية، في

(1) من المعلوم أن المناهج التربوية، كما يذهب إلى ذلك لويس داهينو، ترتبط مضامينها أساساً بمستويين مرجعيين: مستوى المرجعيات الثقافية والدينية والحضارية التي تحدد فلسفة الدولة ونظرتها إلى الجماعة الوطنية، ومستوى المرجعيات والتوجهات السياسية التي تتلخص في مجمل ما أصدرته الدولة من وثائق رسمية ودستورية وتشريعية وتنظيمية وتربوية.

تفاعلها مع الحضارات المحيطة؛ وهكذا فإن أجيالاً كثيرة تربَّت، بالاستناد إلى هذا المفهوم، على مناهج رسخت لفكرة واحدة، وهي أنّ التاريخ المغربي، قبْل الإسلام، كان تاريخ مستعمِرين من فينيقيين وقرطاجيين ورومان ووندال ويمنيين قدامى، وأنه بعد وصول المسلمين إلى شمال إفريقيا، انتهى كل ذلك وأصبح التاريخ كله تاريخاً عربياً خالصاً؛ وقد استندت المقررات التربوية المعتمدة لتبرير حجية هذا المفهوم على معارف منتقاة بشكل اعتباطي وأحياناً كثيرة بالاستناد إلى اعتبارات إيديولوجية وغير ذات بُرهان علْمي، بل ومبنية، على مستوى القيم، بالشكل الذي يجعل المتعلمات والمتعلمين، إذ يتلقَّونها، يقيِّمون الذات المغربية بالإيجاب عندما تُغرقُ في أجْنبيتها، ويقيِّمونها بالسّلب عندما تُذكِّرهم بكل ما هو محلي وينتمي إليهم؛ وقد كان من نتائج هذا الموقف أن عمقت المناهجُ التربوية المفاضلَة المعيارية بين المراحل التاريخية للمغرب، حيثُ ظلّ يُقدّمُ التاريخ القديم بوصفه تاريخ ظلمات وجاهلية (على غرار جاهلية العرب) منسوب لشعب محلي تائه وغير ذي هوية أصيلة، ويُقدَّمُ التاريخُ الذي يبدأ بالفتوحات الإسلامية بوصفه تاريخ حضارة وأنوار وعروبة أنقذ «البربر» من نير ضلال الوثنية والتخلف والاستعمار الغربي وأدمجهم، بشكل نهائي، في المنظومة الهوياتية العربية-الإسلامية التي منبعها الشرق.

ونظراً إلى أن هذا المفهوم عن الذّات المغربية ظل ينحازُ إيديولوجياً للجماعات الأجنبية المستعمرة أو المستوطنة، ولم يعد، في السياق الجديد، متلائماً مع تحوّلات الوعي بالذات المغربية المتعددة الروافد، ومع الحقيقة التاريخية للمغرب التي تكشف عن عراقتها الدراسات الأكاديمية المتخصصة، تماماً كما أنه نظراً إلى التحولات التي عرفتها الدولةُ من حيث الإقرار الرسمي بالتعدد اللغوي والاعتزاز بتاريخنا الجماعي، فإن ذلك اقتضى تكييف منهاج اللغة الأمازيغية، رغم الحيز الضيق الموفّر لها، للتصورات الجديدة عن مفهوم الهوية وللمعارف الجديدة وللاختيارات والمبادئ والغايات التربوية الرسمية، بما يجعل هذه الذّات منسجمة، من جهة، مع واقعها التاريخي والثقافي والهوياتي (خلفي، 2012: 96-90)، وبما يجعلها، من جهة ثانية، منفتحة على قيم وعلوم العصر؛ ويمكن لنا، هنا، إبراز بعض عناصر هذا التكييف الذي تمّ فيما يلي:

• **التأْريخ للأرض المغربية وليس للجماعات الأجنبية:** ويتعلّقُ الأمر، هنا، بالتأريخ للإنسية الوطنية في تعدّدها وغنى روافدها وامتدادها التاريخي وانغراسها العريق بأرض شمال إفريقية وفي حوضها المتوسطي؛ وقد تأتّى ذلك من خلال تقديم عناصر حضارية أمازيغية متنوعة والتعريف ببعض رموزها التاريخية التي تشهد على عراقة هذه الذات في تفاعلها مع الحضارات المحيطة؛ وقد تمخّض عن هذا اعتبار الإنسية المغربية نتاجاً للتاريخ المغربي القديم والوسيط والحديث والمعاصر والراهن واستمرارية لدينامية حضارية مغربية متّصلة الحلقات وعريقة الوجود وأصيلة الجذور، لها مفكروها وكتابها وملوكها ودولها ومقاوموها الذين خاضوا معارك بطولية دفاعاً عن الأرض؛ وبهذا فإن المتصفّح للكتُب المدرسية الأمازيغية المقررة في مختلف مستويات التعليم الابتدائي سيجد إلى جانب شخصيات ورموز وطنية وإسلامية تنتمي للعصرين الوسيط والحديث، أمثال يوسف بن تاشفين وموحا أوحمو أزايان ومحمد بن عبد الكريم الخطابي والملك محمد الخامس والملك محمد السادس، شخصيات أخرى تنتمي إلى التاريخ القديم من أمثال الملك ماسينيسا والملك يوكرتن والملك يوبا الثاني. واعتباراً لخصوصية منهاج اللغة الأمازيغية الذي يتوخى أساساً تنزيل الاختيارات والمبادئ والغايات المشار إليها في علاقتها بالمعارف اللغوية وبالقيم التي تحملها تلك المعارف، فقد قُدِّمت رموز هذه الإنسية في لبوس حكائي وسردي ممتع يتوافق ومدارك المتعلمات والمتعلمين من حيث مستوياتهم الدراسية، ويعكس القيم الوطنية والإنسانية المرادُ تمريرها، كما يمنح تصوراً جديداً عن العراقة التاريخية للملكية المغربية[1].

• **استحضار المرجعية الحضارية المغربية في تنوعها الثقافي:** إذ لتمكين المتعلمات والمتعلّمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للهوية الوطنية والاعتزاز بالانتماء إليها، تميَّز منهاجُ اللغة الأمازيغية بتقديم معارف أدبية وفنية وثقافية تُحيل على هذه المرجعية في امتدادها

(1) درس التاريخ كما تقدمه وتؤطره مناهج التاريخ منذ الاستقلال يعتبر الملكية المغربية حدثاً عرضياً وقع في فترة تاريخية تتحدد بدخول العرب إلى شمال إفريقيا منذ اثني عشر قرناً؛ وإذا كانت كل الوثائق التاريخية تؤكد أن الملكية تمتد بجذورها إلى ما قبل القرن الرابع للميلاد على الأقل، فإن إعادة النظر في تاريخية الملكية بالمغرب لا يقتضي فقط تصحيح الوقائع التاريخية كما ظلت تقدم، لحد الآن، في هذه المناهج، بل يقتضي كذلك إعادة النظر في المفهوم الذي لنا عن الذات المغربية، والأكثر من ذلك جعل هذه الذات، وضمنها مفهوم الملكية، امتداداً راسخاً متصل الحلقات لتاريخ أقدم.

التاريخي الطويل (بروديل، 2009: 89-13)[1] وتعدُّد مصادرها وجهاتها؛ وقد تجلى ذلك، في المقررات المعتمدة، إما من خلال التعريف بالأعلام الفكرية والأدبية والعلمية والفنية الأمازيغية، أمثال أفولاي المعروف بأبوليوس (في التاريخ القديم)، وابن بطوطة (في التاريخ الوسيط)، وعلي صدقي أزايكو، ومحمد شفيق، والوليد ميمون، والحاج بلعيد، وتاكراوت أولت عيسى (في التاريخ الحديث)، أو من خلال تقديم بعض المظاهر الاحتفالية والتضامنية المحلية للمجتمع المغربي والتي تشكل هنا منبعاً ثرّاً للقيم الإنسانية الرفيعة التي كان الأمازيغ يصْدُرون عنها في احتفالاتهم وتعاملاتهم وطقوسهم (تويزة، تاعاشورت، تيسليت ن ونزار، بويلماون)؛ أو كذلك من خلال النَّهل من التراث الشفوي والكتابي بمختلف تعبيراته الشعرية والحكائية والقصصية، بما في ذلك أيضاً التراث الفني المتجلي في الأشكال التصويرية والتي نجدها في الوشم والزربية والملابس والخزف ونقائش تيفيناغ والمعمار، أو في أشكال الرقص المتجلية في فنون أحواش وأحيدوس أو أيضاً في أنماط الغذاء المغربي التقليدي حسب المناطق والجهات («ⴰⵣⵎⴱⵓ/ أزمبو» بالريف، « ⴱⵓⵔⵎⵎⴰⵛ /بورماش» في الأطلس المتوسط، «/ ⵉⵅⴼ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵯⴰⵙ «إيخف ن أوسكواس» (ⵜⴰⴽⵯⵍⵍⴰ) بسوس). وكل هذا قُدم في إطار مقاربة بيداغوجية وديداكتيكية تعكس، من جهة، غنى الفسيفساء الثقافي المغربي المحلي ووحدته العميقة وترسخ، من جهة ثانية، الكفايات والمهارات اللسانية المرادُ تثبيتها[2].

- **انفتاح الذات المغربية على الثقافات الإنسانية العالمية**: وذلك بجعل هذه الذات في علاقة تفاعل دينامي مع الحضارات العالمية؛ إذ بالإضافة إلى انفتاح المتعلّم (ة) على تاريخه المحلي والوطني وعلى مرجعيته الثقافية الخاصة، في تعدديتها وتنوع عناصرها، يتعرف كذلك على ثقافات وحضارات إنسانية أخرى، ويتمكن من الاطلاع على العديد من المعارف المتّصلة

(1) يذهب فرنان بروديل إلى أن وقوف المتعلمات والمتعلمين على معنى الأحداث والظواهر التاريخية العميقة والرئيسية، يفترض في تدريسها اعتماد المدى الطويل (La longue durée) والتشبث بالتيارات الكبرى والتخلص من تواريخ الكر والفر.

(2) من المفارقات التي يمكن تسجيلها في هذا الإطار هو أن المناهج التربوية المغربية منذ الاستقلال إلى اليوم ظلت توثر المتخيل الثقافي المشرقي وتتجاهل بشكل غريب المرجعية الثقافية المغربية؛ ولقد سجل الأستاذ محمد حنداين، في هذا الإطار، كيف أن أغلب النصوص المخصصة، مثلاً، لكتاب اللغة العربية ظلت تمتاح من مما يكتبه الكتاب المشارقة بكل ما يعنيه ذلك من إحالات على واقع حضاري مختلف سواء على مستوى التقاليد والطبائع وأشكال الإبداع الفني والثقافي أو على مستوى أشكال التعدد اللسني والإتني والطبيعي (حنداين، 2003: 27-36).

بمظاهر الحضارات الإنسانية سواء بأفريقيا أو آسيا أو أوروبا، وذلك إما من خلال تعرُّفه على نماذج من آداب وفنون شعوبها أو على أنماط عيشها ومعمارها وتنوُّع ألبستها أو على الأشكال التعبيرية، التصويرية والكتابية، التي تتميز بها؛ وكل ذلك في إطار مقاربة تتوخى موضعة كينونته الهوياتية في إطار إنساني أعم يتميز بالتفاعل الإيجابي مع حضارات العالم؛ فعلى الصعيد الإفريقي، مثلاً، قُدّمت له نصوص قصصية إفريقية، جنوب الصحراء، تكشف عن الحكمة الإفريقية، وقُدّمت له، إلى جانبها، نماذج من القصص الأمازيغي؛ وعلى صعيد القارة الآسيوية، قُدمت له نماذج من حروف الكتابة الصينية (ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵉⵛⵉⵏⵡⵉⵏ) التي تشبه في عدد من تجليات رسومها الحروفَ الأمازيغية؛ وعلى صعيد القارة الأمريكية، قُدمت له أنماط خاصّة من البناء في المناطق الباردة بشمال كندا (البناء المسمى بـ «إيكلو»/ ⴰⵥⴷⴷⵓⵖ ⵏ ⵓⵅⵔⵉⵙ ) كما قُدّمت له بعض من المظاهر الثقافية والمعمارية العريقة التي تميَّزت بها حضارة «المايا» (ⵜⴰⵖⵔⵎⴰ ⵏ ⵎⴰⵢⴰ)، وقُدِّمت له، إلى جانبها، أشكال من المعمار الأمازيغي القديم المسمّى بـ ⵉⴳⵓⴷⴰⵔ)؛ وأما على الصعيد الأوروبي، فقد قدمت له نماذج من البنايات العصرية والتي منها ناطحات السحاب (ⴰⵟⵔⵥⴷⴷⵓⵖ) التي أصبحت تشكل اليوم نموذجاً معمارياً عالمياً؛ هذا بالإضافة إلى العديد من المظاهر الحضارية الأخرى سواء المتصلة منها بتنوع الألبسة، حسب تنوع الثقافات وأنماط المناخ، في العالم (ⵜⵉⵎⵍⵙⴰ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ)، أو تلك المتصلة بتنوع المنتجات التكنولوجية الحديثة. وبهذا فإن المتعلّم، إذ ينفتح على مختلف هذه الحضارات الإنسانية، فإنه لا يكتفي فقط بالإطلاع والانفتاح على ثقافات مختلفة وأنماط عيش مختلف وأشكال إبداعية ذات خصوصيات متفردة، بل إنه يعي بذلك، وبشكل أفضل، كينونتَه الثقافية الخاصة، داخل هذا العالم المتنوع والمتعدد، ويتمثل حدودها وسياقاتها ونسبيتها وإمكانيات تفاعلها وإثرائها. إن تحيين مفهوم التَّعدد في المناهج التربوية استناداً إلى هذه المقاربة التي تموضع الثقافة المحلية والوطنية في إطارها الكوني لن يشكل رهاناً للانفتاح على التنوع الثقافي العالمي وحسب، بل إنه يشكل كذلك، كما يذهب إلى ذلك إدغار موران، رهاناً لتحقيق ما يسميه بالمواطنة الكونية[1] (Morin, 2011: 14) التي من شروط تجذيرها معرفة الآخر

(1) يتحدث **إدغار موران** عما يسميه بـ «المواطنة الإنسانية» التي تتأسس في الجوهر على بعث دينامية للحوار بين الثقافات الإنسانية من داخل المدرسة، وذلك لإبراز المشترك الإنساني والاتجاه إلى التعاون والتآزر وبناء وطنية أشمل وأكبر ننتمي إليها جميعاً هي وطنية: الوطن –الأرض أو الكرة الأرضية.

والانفتاح عليه وقبوله واتخاذ المواقف الإيجابية منه بإبراز ما قدّمه للحضارة البشرية ومقارنة ذلك بما يشكل خصوصيته الحضارية.

**ب - خاصية تكييف مضامين المعارف المدرسية للمفاهيم الجديدة المتصلة بحقوق الإنسان**

يتميز هذا التكييف بكونه يعيدُ، على مستوى المنهاج، تحيين المعارف المحلّية والوطنية في سياقها الإنساني الأعم، وذلك بالشكل الذي تَتحوّل فيها المعرفةُ المدْرسية إلى حافز على تمثُّل قيم المواطنة وقيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية؛ فعلى مستوى التربية على المواطَنة، يُصبح التجذّر التاريخي في الأرض المغربية (محلياً ووطنياً) والاعتزاز بالانتماء إليها، كما أشرنا إلى ذلك فيما سلف، إحدى السمات الأساسية لهذه المواطَنة التي لا تنحاز، ثقافياً أو عرقياً، إلى جماعة وطنية ضدّ أخرى؛ فما يميز مجموع المعارف المتصلة بها هو أنها لا تؤكد فقط على خصوصية هذا التاريخ الجمعي الذي يشهد عليه واقع التّعدد والتنوع الذي يسم الثقافة المغربية في عصرنا الحالي، بل ويؤسس كذلك لملاءمة قيمية من سماتها أنها لا تفاضل، على مستوى بناء المعارف التاريخية، بين مكونات هذه الإنسية استناداً على أفضلية دينية أو ثقافية أو لغوية أو قومية أو عرقية. ويتضمن هذا، بطبيعة الحال، أن المتعلم (ة) لا يلم فقط بهذا الواقع المتعدد وبغناه الثقافي العريق، بل ويفتح الباب أمامه ليلم أيضاً بمفاهيم الاختلاف والحوار والنسبية والمساواة والعيش المشترك، ويمنحه الأدوات الفكرية والنقدية التي تحميه من مزالق الانغلاق على الذات ومن تبني قيم الإقصاء ورفض الآخر استناداً إلى مسلمات فكرية أو حضارية مغلوطة وأحكام قيمة لا زلنا نجد أكثرها مبثوثاً، للأسف، في العديد من كتبنا المدرسية. إن المعرفة التاريخية والمعرفة المقدمة عن الواقع السوسيو-ثقافي واللساني تتحول، إذن، في منهاج اللغة الأمازيغية إلى مدخل آخر لتجذير الجوهر الحقوقي، والذي يمكن التمييز فيه، على الأقل، بين اللحظات الثلاث التالية:

- **لحظة التأكيد على الجوهر المساواتي للإنسان بغض النظر عن اللون:** وتشكل هذه اللحظة الحقوقية منطلقاً أساسياً لترسيخ قيم الانتماء إلى إنسية جماعية، وطنية وكونية، تأخذ بعين الاعتبار التنوع العرقي وتحيّنه إيجاباً في الكتاب المدرسي من خلال تقديم نماذج إنسانية وتيمات تربوية يحضُر فيها الملوّنون بدون تمييز. وبهذا فإن ما تتميز به الوحدات الدراسية، في منهاج اللغة الأمازيغية، هي تقديمها لشخصيات ورموز وموضوعات وسياقات يبرز فيها هذا

التنوع عبر أنشطة تواصلية ونصوص قرائية (نثرية وشعرية) تعكس الواقع الإنساني المتعدّد وتبرز، من خلاله، وحدة جوهر الإنسان. كما تؤثِّثُ هذه الوحدات، بمختلف مستوياتها، بصور توضيحية تحفل بالأسود والأبيض (وفي حالات أخرى بالأصفر والأحمر) تُقدَّمُ شخوصُها في وضعيات تعلمية- تعليمية وفضاءات (المدرسة والمزرعة والمستشفى والمطبخ والملعب والسوق والشاطئ إلخ) وبلدان وقارات مختلفة، حيث يتوخى المنهاج، من خلالها، غرس معاني التآزر والتآخي والتفاعل الإيجابي بين الأفراد والجماعات والشعوب في أفئدة المتعلمات والمتعلمين بغض النظر عن انتماءاتهم وقاراتهم وألوان بشراتهم؛ نجد ذلك كله مبثوثاً عبر وحدات برامج درس اللغة الأمازيغية بجميع مستويات التعليم الابتدائي، وبشكل تُحترم فيه المراحل التعليمية، وفي الكثير من الأحيان تُقدم في شكل أناشيد، نظراً لما لها من تأثير وجداني عميق في نفوس الأطفال؛ ويمكن أن نذكر، في هذا الصدد، أنشودة: ⵕⵣⵎ ⵉⵢⵉ ⵓⵍ ⵏⵏⴽ (افتح لي قلبك)، التي تؤثثها صورٌ لثلاث شخوص لأطفال فيهم الأسود والأبيض والأصفر؛ إن هذه الأنشودة التي تعلن اختلاف انتماءاتنا إلى القارات واختلاف سحنات ألواننا وثقافاتنا تعلنُ معها كذلك حقيقة انتمائنا الإنساني التي تشكل جوهر وحدتنا وأخوتنا؛ تقول الأنشودة في بعض مقاطعها:

ⵏⴽⴽ, ⵙⴳ ⴰⴼⵔⵉⵇⵢⴰ,
ⵏⴽⴽ, ⵙⴳ ⴰⵙⵢⴰ,
ⵏⴽⴽ, ⵙⴳ ⴰⵎⵔⵉⴽⴰ,
ⴰⴼⴳⴰⵏ ⴰⴷ ⴳⵉⵖ,
ⵕⵣⵎ ⵉⵢⵉ ⵓⵍ ⵏⵏⴽ.
ⴳⵉⵖ ⴰⵙⴳⴳⴰⵏ,
ⴳⵉⵖ ⴰⵡⵔⴰⵖ,
ⴳⵉⵖ ⴰⵎⵍⵍⴰⵍ,
ⴰⴼⴳⴰⵏ ⴰⴷ ⴳⵉⵖ,
ⵕⵣⵎ ⵉⵢⵉ ⵓⵍ ⵏⵏⴽ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2013: 66)[1].

(1) القصيدة للشاعر رشيد نجيب سيفاو.

وتتكرر مثل هذه الأناشيد الحاملة لهذه القيم، الداعية إلى أن يفتح المتعلمون (ـات) قلوبهم لبعضهم البعض، عندما تتحول بعض الأنشطة الترفيهية (ⴰⵡⵔⴰⵔ) كذلك إلى مناسبة للتأكيد على قيمة الصداقة بين أطفال العالم (ⵜⵉⴷⴷⵓⴽⴽⵍⴰ) أو للتأكيد على قيمة الأخوة (ⵜⴰⵡⵎⴰⵜ) الإنسانية التي ترسخ مبدأ المساواة بين الأجناس ومبدأ انتمائنا المشترك إلى وطن أكبر هو الوطن- الأرض / الكرة الأرضية. تقول بعض فقرات أنشودة، تحمل عنوان «الأخوة» (ⵜⴰⵢⵎⴰⵜ):

ⴰⵎ ⵏⴽⴽⵉⵏ ⴰⵎ ⴽⵎⵎⵉⵏ,

ⴰⵎ ⴽⵎⵎⵉⵏ ⴰⵎ ⵏⴽⴽⵉⵏ.

ⴰⵎ ⵓⵎⵥⵥⵢⴰⵏ ⴰⵎ ⵓⵎⵇⵇⵔⴰⵏ,

ⴰⵎ ⵓⵎⵍⵍⴰⵍ ⴰⵎ ⵓⴱⵔⴽⴰⵏ.

ⴰⵎ ⴰⴼⵔⵉⵇⵢⴰ ⴰⵎ ⵓⵔⵓⴱⴱⴰ,

ⴰⵎ ⴰⵎⵔⵉⴽⴰ ⴰⵎ ⴰⵙⵢⴰ,

ⴰⵎ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ ⵏ ⵓⵙⵜⵔⴰⵍⵢⴰ,

ⵙ ⵜⴰⵢⵔⵉ ⵢⵓⵍⵉ ⵓⴼⴳⴰⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2013 : 65).

فمثل هذه الأناشيد وغيرها من النصوص والأنشطة الأخرى، تُعبر بالضبط عن تلك القيمَة الجوهرية للإنسان بوصفه إنساناً، سواء كان أبيض اللون أو أسوده، أوروبياً كان أو إفريقيا أو آسيوياً أو استرالياً. إذ بالحب وحده، كما جاء في الأنشودة الأخيرة، يمكن للبشرية أن ترتقي، وبالحب وحده يمكن للشعوب أن تتقدم. ومن مظاهر تأكيد هذه القيمة أيضاً تنويع الصور الحاملة لدلالات ومغازي تربوية والتي نجد فيها، مثلاً، الطفل الأبيض يعانق طفلاً أسود أو الطفل الأصفر يعانق طفلاً أبيض أو يلاعبه أو يدرس معه أو كذلك حينما تشكل بعض خرائط الكرة الأرضية مناسبة للتعرف على قارات وأمم وحضارات وأجناس مختلفة الألوان.

- **لحظة التأكيد على الجوهر المساواتي للإنسان بغض النظر عن الجنس:** وتعكس هذه اللحظة الثانية مستوى حقوقياً آخر يلامس الجوهر المساواتي بين الجنسين من خلال مدخل للقيم يقوم على مقاربة للنوع (Approche genre) تتجلّى، على الصعيدين الكمي

والنوعي، في الحضور المتوازن للجنسين بجميع مستويات الكتب المدرسية ووحداتها، سواء على صعيد النصوص القرائية أو على صعيد الصور التوضيحية أو كذلك على صعيد الأنشطة المرافقة؛ فديدن منزِّلي المنهاج لم يكن هو استعادة نفس التصورات والممارسات المجتمعية الموروثة أو نفس النظرة التقليدية عن العلاقات القائمة بين الجنسين، وتقديمها في لبوس بيداغوجي، كما يحدث، عادة، في بعض الكتب المدرسية الأخرى؛ إن ديدنهم، كان، بالدرجة الأولى، هو مواكبة التحولات الاجتماعية والذهنية وترجمة الغايات والمبادئ الكبرى الواردة في المرجعيات التربوية الرسمية من خلال مقاربة للنوع تتوخى تعزيز الصورة الإيجابية عن المرأة / الفتاة في الكتاب المدرسي وتأكيد حضورها المؤثر في الواقع بتغيير التصورات الموروثة عن التوزيع التقليدي للفضاء (فضاء داخلي خاص بالأنثى وفضاء خارجي خاص بالذكور)، وعن الأدوار التقليدية المبنية على التمييز الجنسي (فتاة سلبية تتلقى الأوامر وتختص بالأمور الداخلية للمطبخ وذكر يأخذ المبادرة دائماً ويشارك والده في الحياة العامة).

إن الأنثى، بالمدلول الإيجابي / الحقوقي للكلمة، ستكون حاضرة بالكتاب المدرسي في جميع مجالات الحياة الخاصة والعامة؛ فهي حاضرة بوصفها التلميذة المجدة والمشاركة في جميع الأنشطة المدرسية والمبادرة إلى أخذ الكلمة وتقديم النصيحة والمدافعة عن رأيها المستقل (ⵖ ⵓⴳⴰⴷⴰⵣ, ⵜⴰⴼⵓⵙⵜ ⵏ ⵜⵛⵎⵎⴰ ⵏ ⵓⴹⴰⵕ, ⵜⴰⵡⵉⵣⴰ ⵏ ⵉⵍⵎⴰⴷⵏ)؛ وهي حاضرة بوصفها المرأة المقاومة والشاعرة، مثل «تاوكرات أولت عيسى» (ⵜⴰⵡⴳⵔⴰⵜ ⵓⵍⵜ ⵄⵉⵙⴰ) وهي حاضرة أيضاً بوصفها الملكة، مثل «تينهنان» (ⵜⵉⵏⵀⵉⵏⴰⵏ, ⵜⴰⴳⵍⵍⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⵀⴳⴳⴰⵔ) أو مثل الملكة «تيهيا» (ⵜⴰⴳⵍⵍⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⴱⵓⵖⵍⵓ) أو الملكة «سيلين» زوجة الملك يوبا الثاني، وهي حاضرة كذلك بوصفها العاملة المجدة والفاعلة في المجال الاقتصادي، مثل نساء جمعية الأرض الخاصة بصناعة الخزف بشمال المغرب (ⵜⴰⵎⵙⵎⵓⵏⵜ ⵏ ⵡⴰⴽⴰⵍ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵉⵏ)؛ كما أنها حاضرة بوصفها الفنانة مثل «تيفيور» ( ⵜⵉⴼⵢⵓⵔ : ⵜⴰⵏⴰⵥⵓⵕⵜ ⵜⴰⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵜ) أو بوصفها الحاكية الناقلة لقيم الأجداد النبيلة ( ⵜⵉⵔⴰⵔⵜ ⵏ ⵊⵍⵍⴰ) وللتقاليد والعادات الإيجابية الضاربة بجذورها في أعماق التاريخ المغربي (ⵜⵉⵔⵎⵜ) ⵓⵣⵎⴱⵓ, ⵜⴰⵔⵥⵥⵉⴼⵜ ⵏ ⵜⵄⵛⵓⵔⵜ, ⵜⵉⵡⵉⵣⵉ)؛ وهي أيضاً حاضرة بوصفها رمزاً للانتماء إلى الأرض، كما تعبر عن ذلك حكايات أمازيغية استُعيدت وبُرمجت في وحدات درس اللغة (ⵉⵎⵟⵟⴰⵍⵍ ⵉⵎⵣⵡⵓⵔⴰ)؛ وهي حاضرة أخيراً بوصفها المعلِّمة والأستاذة والطبيبة وربة البيت والمربية والمشاركة في أعمال «تويزا» التضامنية التي تتميز بها الثقافة الأمازيغية

(ⵜⴰⵡⵄⵣⴰ ⵜⵉⵃⵃ ⴰⵢⵔⴰⴷ) و (ⴰⵀⵓⵙ ⵅ ⵓⵀⵓⵙ). والأكثر من ذلك أن الخطاب الذي تحتويه التعليمات والأنشطة والنصوص المقترحة للقراءة بقدر ما يكون موجهاً للمتعلم يكون كذلك موجهاً للمتعلمة. فضمائر الخطاب تساوي بين الذكر والأنثى، والأفعال التي قد يأتيها المتعلم يُحرَصُ على أن تكون هي نفسها التي تأتيها التلميذة. ذلك بعض من هذا الحضور الإيجابي الذي يمنح معنى تربوياً للوظيفة الأساسية للمدرسة، والذي يتلخّص، هنا، في تهيئ المتعلّمات والمتعلمين للدخول إلى ثقافة المساواة الكاملة بين الجنسين.

- **لحظة التأكيد على الجوهر الحقوقي للقيم والمعارف المتصلة بعالم الطفولة:** وقد شكَّلت المرجعيات الحقوقية، في هذا الصّدد، مرتكزاً مهماً لتمْرير هذا الجوهر الحقوقي وتثبيته؛ إذ انطلاقاً منها واستناداً كذلك إلى المداخل التربوية الرّسمية عولجت العديد من الحقوق المتَّصلة بعالم الطُّفولة، أُخذت فيها بعين الاعتبار مدارك المتعلِّمين (ـات) ومستوياتهم التّعليمية بما يجعلهم قادرين على الانخراط في معالجة الإشكالية الحقوقية المطروحة وعلى الانخراط في إيجاد حلول لها، بل وفي اتخاذ الموقف النقدي الملائم منها؛ انطلاقاً، إذن، من هذه المرجعيات ومن مداخل القيم الرسمية تمَّ رصد بعض المشكلات الاجتماعية اللصيقة بالطفل (ة) ومحيطه، واتُّخِذت منطلقاً لتقديم الظاهرة ووصفها وتحليلها والوصول في الأخير إلى إبراز القيم المتوخاة من إدراجها.

ومن ضمن المشكلات التي عولجت، في هذا الإطار، يمكن الإشارة، مثلاً، إلى مشكلة الطفلات الخادمات؛ فلقد شكلت هذه الظاهرة مناسبةً للتعريف بها وفهمها وتحليلها ونقدها، من جهة، ثم لتمرير قيمة الحق وقيمة المساواة بين الجنسين، من جهة ثانية، كما هي منصوص عليها في المرجعيات الحقوقية والتربوية. هكذا، إذن، سيُلاحِظ المتصفّح أو مستعمل الكتب المدرسية الأمازيغية أنه من خلال عرْض هذه المشكلة، تمّ استهداف العديد من الحقوق المرتبطة بقيم المواطنة والتي منها، مثلاً، الحق في التعليم والحق في الصحة والحق في اللعب والحق في التعبير والحق في الحياة والحق في الانتماء والحق في الحماية من كل أشكال الاستغلال والعنف الرمزي أو المادي.

واعتباراً لما لهذه القيم من أهمية كبرى في تفتق وتهذيب الوعي الحقوقي للمتعلمين والمتعلمات، فقد قُدمت، في السنوات الأولى من التعليم، بشكل ضمني وفي سياق وضعيات

تعلمية وتعليمية ملائمة لها علاقة بمجال الصحة أو البيئة أو الرياضة أو التربية أو الانتماء إلى وطن، ثم قُدِّمَت، في المستويات الأخيرة، بشكل ظاهر، كما هو الأمر في المستوى السادس؛ إذ من خلال كفاية الاستخبار التي تحمل عنوان ⴰⵏⵖⵎⵙ ⵅⴼ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ اقتُرحت العديد من الأنشطة التربوية لتمرير هذه القيم؛ فعن طريق نشاط التواصل (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ) طُرحت إشكالية الطفلات الخادمات، كما أشرنا، بالشكل الذي يمكِّن من استفزاز عقل ومشاعر المتعلمين (ـات) ويجعلهم أمام وضعية تعلمية- تعليمية إشكالية، تثير فيهم سؤال الانشطار بين واقعين متناقضين، أحدهما تعبر عنه صورةٌ (سند) لطفلة يعلو محياها الحزن، مكسورة الجناح، ذات شعر أشعث، رافعة عينيها للسماء، منكفئة على ركبتيها وتنظف بيتاً، مما يوحي بوضعيتها الاجتماعية الهشّة التي دفعت بها إلى أن تشتغل خادمة في البيوت رغم صغر سنها، والثاني تعبر عنها نفس الصورة لأطفال يتواجدون داخل فصل من فصول الدراسة، تتخيلهم هذه الفتاة / الخادمة، وهم في منتهى الأناقة، تعلو وجوههم الابتسامة، ويتوثبون للإجابة عن أسئلة الأستاذ(ة)، مما يوحي بوضعية أخرى على النقيض من الأولى؛ ولأن الصورة، هنا، تكشف عن واقع حقوقي مختل، وعن رغبة كامنة للطفلة / الخادمة للانتقال من حالتها الواقعية (العمل في البيوت) إلى الحالة المتخيلة (أخذ مكانها في المدرسة)، فإنها تستفز المتعلمين (ـات) بدعوتهم إلى أن يجدوا حلولاً لهذه الوضعية- الإشكالية عبر جملة من العمليات التي تبدأ أولاً بملاحظة الصورة والوقوف عند العناصر السيميوطيقية المكونة لها وقراءة الحوارات المصاحبة لها والتعرف على المشكلة الأساسية التي تطرحها ولتَنتهي أخيراً بالكشف عن المغازي الأخلاقية التي تحملها ثم اتخاذ الموقف النقدي أو الحقوقي الملائم.

وبطبيعة الحال، فإنه لم تكن لهذه الوضعية – الإشكالية أن تتوقف عند مستوى نشاط التواصل، ذلك لأن منزل المنهاج وضع لها امتدادات بيداغوجية أخرى على مستوى أنشطة القراءة (ⵜⵉⵖⵔⵉ) وعلى مستوى الكتابة (ⵜⵉⵔⵔⴰ) وكذا على مستوى الأنشطة الترفيهية (ⴰⵡⵔⴰⵔ)؛ إذ في الحالة الأولى، عولجت نفس الإشكالية من خلال نص للقراءة يحمل عنوان (ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ)؛ وقد ذُيل بأسئلة توجيهية حول مضامينه من حيث الموضوع وأنواع المهن التي يضطر إليها الأطفال والأسباب التي تدفعهم إلى العمل والآثار النفسية والجسدية الخطيرة التي قد تتسبب لهم فيها ثم أخيراً رأيهم في الموضوع والمكان الذي يجدر بهؤلاء

الأطفال أن يكونوا فيه؛ كل هذه الأسئلة، وأخرى هم من يطرحها، تمكنهم أكثر من تعميق وصف الظاهرة وفهمها وإثارة النقاش حولها وإبداء الرأي والمواقف النقدية بصددها، ثم اقتراح الحلول المناسبة؛ وأما في الحالة الثانية، فإن الدرس ينتهي بأنشطة للكتابة ارتكازاً إلى بعض الأسناد التي تقدم أنماط أخرى من عمل الأطفال والتي تكون مذيلة بأسئلة توجيهية تساعد المتعلمين (ـات) على كتابة نص في الموضوع؛ وفي المرحلة الأخيرة يستدعى هؤلاء المتعلمون (ـات)، عبر ركن القراءة الحرة (ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ)، للانفتاح على حقوقهم أكثر من خلال قراءتهم لنص، مترجم إلى اللغة الأمازيغية، يتضمن بعض المعطيات الحقوقية الخاصة بالطفولة التي وردت في الاتفاقية المتعلقة بحقوق الطفل المعتمدة من طرف الجمعية العامة للأمم المتحدة في 20 نوفمبر 1989 والتي صادق عليها المغرب بتاريخ 12 يونيو 1993 (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2013 : 86)[1].

## ج- خاصية تكييف المعارف المدرسية للسلوك المدني المتصل بالبيئة والصحة واحترام القانون

لا تنفصل، هنا، هذه الملاءمة أو هذا التكييف للمعارف المدْرسية عن الملاءمة الحقوقية التي بها يتحدد، كما رأينا، مفهوم المواطنة؛ ولذلك فإن ترجمتها، على مستوى منهاج اللغة الأمازيغية، تمت من خلال تقديم معارف محلية ووطنية وإنسانية عن ظواهر بيئية وصحّية وثقافية واجتماعية لها علاقة بالسلوكات المثْلى التي على المتعلمات والمتعلِّمين التأسي بها في حياتهم اليومية؛ فعلى مستوى السلوك البيئي، مثلاً، تم استحضار المرجعية المحلية من حيث ربط الظواهر البيئية الخاصة بالجهة أو الإقليم بالإشكالات ذات العلاقة المباشرة إما بالتعرية أو التلوث أو بانقراض بعض أنواع الوحيش أو بندرة المياه أو بغيرها من الإشكالات الأخرى؛ وقد قُدِّمت المعارف المتصلة بها في شكل وضعيات تعلُّمية- تعليمية، استُثْمرت بيداغوجياً ليتعرف من خلالها المتعلم (ة)، أولاً، على فضائه البيئي المباشر، وليفهم ويتمثّل، ثانياً، خطورة الإشكالية وأهميتها، ثم ليتفاعل أخيراً وينخرط بشكل إيجابي في اقتراح الحلول المناسبة استناداً إلى ما تحصّل عليه من مهارات ومعارف عِلْمية، واستناداً كذلك إلى القيم الثقافية للجماعة التي تشكل، في هذا الإطار، تراثاً معرفياً ذا أهمية بالغة للطفل، خاصة ما يتعلق منها بالمعارف

(1) النص يحمل عنوان: ⵉⵙ ⵜⵙⵙⵏⵎ ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏⵏⵓⵏ ⴰ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ.

والمهارات والسلوكات ذات الصلة بثقافة التضامن والتكافل وقيم استحضار المصلحة العامة؛ وهكذا فإن المتعلمات والمتعلمين يكونون، بالارتكاز إلى هذه المقاربة التي تجعلهم في قلب الاهتمام بقضايا مجتمعهم ومحيطهم المحلي، مدعوين للتّعرف، مثلاً، على طقس جهاتهم وأقاليمهم، وعلى غطائها الطبيعي المتنوع (شجرة الأركان / ⴰⵔⴳⴰⵏ، شجرة إدكل/ⵉⴷⴳⵍ) وكذا على الأسباب التي قد تؤدي، في الكثير من الحالات، إلى تدهور الغطاء النباتي وإلى تفشي تلوث الوديان وانقراض بعض الحيوانات (أسد الأطلس)، كَما تمكِّنهم من التعرف على بعض مظاهر قِلّة المياه وعلى بعض طرق السقي التقليدية والحديثة (السقي بالقطرات) وكذا على الحلول القمينة بتجاوز بعض إكراهات الجفاف؛ واعتباراً لكون المقاربة المعتمَدة تجعلُ المتعلم في قلب العملية التعليمية - التعلمية، منتبهاً وواعياً بالإشكالات البيئية والمجتمعية والثقافية المطروحة عليه، محفزةً إياه على أن يكون له رأي وموقف، فقد طُرحت كل هذه الموضوعات في إطار وضعيات خاصة لها معنى، بحيث لا يكتفي فيها المتعلِّم بتلقي المعرفة الجاهزة، والتعبير عنها بلغة أمازيغية ملائمة، بل يتجاوز ذلك إلى انخراطه الشخصي في البحث لإنتاج هذه المعرفة بنفسه ولتهذيب مهاراته وكفاياته استناداً إلى توجيهات يتلقاها وترسم له منافذ للتفكير العلمي وتمنحه الأدوات للاكتشاف واكتساب المعارف الخاصة بجهته وبحدودها الجغرافية داخل خريطة المملكة وللتعرف على الطقس الغالب فيها وللوقوف، بالتالي، على الأسباب التي تؤدي إلى التلوث وتدهور البيئة وما يقتضيه ذلك من بحث شخصي ومنهجي لاقتراح الحلول الملائمة، وذلك إما بالإحالة على المعارف العلمية والعملية (ⴰⵙⵡⵓⵔⵉ ⴰⵙⵓⵙⵙⵓ ⵙ ⵓⵙⵎⴰⵢⵢⴰⵛ /ⵏ ⵡⵓⴳⴳⵓⴳ) التي يستقي بعضها من نصوص القراءة المقدّمة له أو من أبحاثه الشخصية أو كذلك من المهارات المحلية التي يزخرُ بها التراث الثقافي للجهة (ⵜⴰⵡⵉⵣⴰ, ⴰⴷⵡⴰⵍ، ⵜⴰⵏⴰⵙⵜ، ⴰⵣⵔⴼ)؛ واعتباراً لما للقيم الأخلاقية اللصيقة بالحياة اليومية للمتعلمات والمتعلمين من أهمية في تعميق الشعور بالمواطنة وترشيد سلوكاتهم المدنية في علاقتها بالمحافظة على الماء وعلى نقاء الأزقة والشوارع والحدائق أو في المحافظة على غطائنا النباتي، فإن النصوص المقترحة للقراءة في هذا المجال، تنتهي بتضْمين مغازي يستخلص المتعلم (ة) قيمها أو يتلقاها بشكل مباشر[1].

(1) يمكن أن نمثل على بعض من ذلك بالامثلة التالية:

**النص الأول:**

“ⵎⴰⵎⴽ ⵖⴰ ⵏⴳⴳ ⵍⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵍⵃⴰ ⴰⵎⴰⵏ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ ⵏⵏⵖ ?

ⵍⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵍⵃⴰ ⴰⵎⴰⵏ, ⵉⵢⵢⴰⵏ ⴷ ⵖⴰⵔⵏⵖ ⵓⵔ ⵏⵏⵥⵥⵇ ⴰⵣⵇⴰⵃ ⴳ ⵉⵖⵣⵔⴰⵏ ; ⵓⵔ ⵏⵜⵜⴼⴼⵉ ⵜⵉⵙⵏⴼⴰⵔ

واعتباراً كذلك للدَّور الْمُهم الذي تضطلع به المدرسةُ في نشْر الوعي والسّلوك الصحيّين السّليمين، فإن المرجعية المحلية ظلت حاضرة في بثّ المعارف والمهارات الأساسية المتعلقة بالممارسات الإيجابية التي لها علاقة بالتغذية المتوازنة (ⴰⴷⵡⴰⵙ ⴷ ⵡⵓⵜⵛⵉ) ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 : 2005 : 120-131)، وبالنظافة والوقاية (ⴰⴷ ⵏⴼⵔⴳ ⵉ ⵓⴷⵡⴰⵙ ⵏⵏⵖ ⵙ ⵜⴳⵣⵣⵓⵢⵜ ⵜⵖⵎⴰⵙ ⵏ ⴰⴼⵔⴰⴳ /ⵓⴷⵡⴰⵙ ⴷ ⵜⴰⵣⴷⴳⵉ /) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5, 2010 : 105)، وبأهمية ممارسة الرياضة (ⵜⵓⵏⴳⵉⵎⵜ ⵉⵖⵓⴷⴰⵏ ⴳ ⵓⴷⵡⴰⵙ ⵉⵛⵏⴰⵏ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3, 2005 : 122). إذ كان الهدف الأساسي من استحضارها وبثها، هنا، هو تبيئةُ التعلمات وجعْل هؤلاء المتعلمين والمتعلمات يمنحون للوضعيات التعلمية-التعليمية معنىً بالانطلاق، أولاً، من موروثهم الغذائي المحلي الذي يعرفونه، وإعدادهم، بالتالي، للانفتاح وللتكيف والتأقلم مع متغيرات الحياة الاجتماعية الجديدة بالشكل الذي ينعكس إيجاباً على سلوكاتهم الصحية وعلى نظرتهم إلى هذا التراث الغني؛ إن عملية استزراع هذه المعارف الغذائية المحلية، بما تحمله من قيم، وما تحيل عليه من أعراف ثقافية تضامنية، بقدر ما تتوخى، إذن، التعريف بالوجبات الخاصة بكل منطقة وتقديمها في وضعيات للإنجاز، حيث يتم عبرها تحيين العديد من المهارات الإبداعية/الإنجازية في بعديها اللساني والسلوكي، بقدر ما توخّت أيضاً تثمينها بوصفها علامة من العلامات التي تسم الهوية الثقافية الغذائية للجهات، بل وفي سياق أصبحت فيه الوجبات السريعة وبعض السلوكات الغذائية المستورَدة تشكل خطراً على صحة الصغار؛ وعلى هذا الأساس سيلاحظ أنه إلى جانب التأكيد، في الكتب المدرسية، على حضور بعض

---

ⵄⵣⵎⵏⵜ ⴷⴼⴼⵉⵔ ⴰⴷ ⵏⵙⵙⵉⵔⴷ ⵉⴼⴰⵙⵙⵏ ⵏⵏⵖ. ⵓⵔ ⵏⵙⵙⵏⵖⵉⵍ ⴰⵎⴰⵏ ⴰⵟⵟⴰⵚ ⵅⵎⵉ ⵏⵙⵙⵉⵔⵉⴷ)
(ⵜⵉⵔⵓⵔⴰ ⵏⵏⵖ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2010: 10).

**النص الثاني:**

ⵎⴰ ⴰⵔ ⴰⴷ ⵏⴳⴳ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⵏⴽⴹⵓ ⵉⴷⴳⵍ" ?
ⵎⵛ ⵏⵔⴰ ⵉⴷⴳⵍ ⴰⴷ ⵉⵇⵇⵉⵎ ⵍⴰ ⵉⵖⵎⵙ ⵉ ⵉⴷⵓⵔⴰⵔ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵔⵜ, ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵜ ⵏⴽⴹⵓ ⵙⴳ ⵉⴱⵓⵖⴰⵙ ⴷ ⵉⴱⵓⴳⴳⴰ ⴷ ⵉⵏⵣⴷⴰⵎⵏ ⴷ ⴰⵇⵇⵯ ⵎⴰ ⴰⵢ ⵜ ⵉⵏⵇⵇⴰⵏ. ⵓⵔ ⵏⵙⵙⵉⵖ ⵜⵉⵎⵙⵙⵉ ⴷⴷⴰⵡ ⴰⵙ"
(ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2010 :12).

**النص الثالث:**

ⵎⴰⵎⵏⴽ ⵉⴳⴰ ⵢⵉⵎⴰⵍ ⵏ ⵡⴰⴷⴷⴰⴳ ⵏ ⵡⴰⵔⴳⴰⵏ" ?
ⵍⵍⴰⵏⵜ ⴽⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵜⵎⵙⵎⵓⵏⵉⵏ ⵉⵜⵜⴰⵣⵣⴰⵍⵏ ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⴰⵡⵙⵏⵜ ⴳ ⵓⴼⵔⴰⴳ ⵏⵏⵙ. ⵜⵉⵎⵙⵎⵓⵏⵉⵏ ⴰⴷ, ⴰⵔ ⵜⵜⵥⵥⵓⵏⵜ ⴰⴷⴷⴰⴳⵏ ⵏ ⵡⴰⵔⴳⴰⵏ. ⴰⵔ ⵜ ⴼⴼⵔⴳⵏⵜ ⵙⴳ ⵉⵏⵣⴷⴰⵎⵏ ⴷ ⵡⴰⵖⴰⴹ" (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2010 : 14).

الوجبات المحلية التقليدية، مثل وجبة «أزمبو» (ⴰⵣⵎⴱⵓ) بمنطقة الريف، ووجبة «بورماش» (ⴱⵓⵔⵎⵎⴰⵛ) بمنطقة الأطلس المتوسط، ووجبة «إيخف ن أوسكواس» (ⵉⵅⴼ ⵏ ⵓⵙⴽⴽⵯⴰⵙ) بمنطقة سوس ((ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2010: 22-34) حيث يتداخل فيها البعد الغذائي المتوازن بالبعد الاحتفالي / الثقافي، تمَّ التركيز كذلك على إظهار السلوكات الوقائية التي تحافظ على سلامة الجسد من الأمراض الناتجة عن الإفراط أو التّفريط وتقديم ذلك في إطار مقاربة تُثَمّــن قيم التنوع وغنى فن الطبخ المغربي، كما تتوخى التأثير الإيجابي على المردوديتين الدراسية والمالية للدولة، من حيث أن تمكُّن المتعلمين والمتعلمات من استضمار السلوكات الصحية الملائمة عادة ما يؤدي إلى الحد من الهدر المدرسي ويؤثر إيجاباً، حسب دراسات أُقيمت في هذا الصدد، على المردودية الدراسية وذلك بفعل تقليص الغيابات المتكررة، تماماً كما أن الكلفة المالية المرتفعة جراء الفحوصات الطبية وشراء الأدوية عادة ما تنخفض لنفس السبب Recommandations de la commission Société-Enseignement à la Fondation) Roi Baudouin, 1994). وينسحب هذا الأمر كذلك على ماهية المعارف والقيم والمهارات المقدمة في مجال التربية على احترام إشارات المرور (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ(ⵔⴰⵔ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ ⵅ ⵓⴱⵔⵉⴷ!) (ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2013 : 49-58)؛ فالدراسات التشخيصية التي أقيمت، في هذا الإطار، على الصعيد الدولي بينت أن التربية على مثل هذه المداخل عادة ما تنعكس إيجاباً وبشكل مباشر أو غير مباشر على المردودية التعليمية وكذا على انخفاض التكلفة المالية والبشرية التي تتحملها الأسر ومعها المجتمع[1] جراء المآسي التي يتعرضُ لها الأطفال في الطرقات، وذلك بسبب الحوادث المميتة أو المؤدية إلى الأعطاب المزمنة، ولذلك فإن برمجتها في منهاج اللغة الأمازيغية قد جعل منها مكوناً مهماً من مكونات التربية على السلوك المواطن Rayou et) al., 2017 : 20).

خلاصة القول هو إن اللغة الأمازيغية، قد شكلت، بوصفها اللغة الأم لفئة واسعة من المتعلمات والمتعلمين، ملتقى (carrefour) لمختلف المعارف المدرسية التي تتقاطع بالضرورة

(1) هناك دراسات سوسيولوجية وتربوية وتقاريرٌ تشخيصية تقوم بها، في الغرب، لجان متخصصة ذات مشارب علمية متنوعة تقدم فيها للسلطات الحكومية معطيات ميدانية مرقمة عن الحالة الصحية للمتعلمين وعن حوادث السير التي يتعرضون لها كل سنة وعن الأوضاع الاجتماعية والتربوية الأخرى التي تعيشها المدرسة؛ كما يقدمون لها أيضاً ما لكل ذلك كله من انعكاسات على المردودية التربوية وعلى الكلفة المالية للدولة؛ وبناءً على هذه الدراسات والتقارير تتحدد المعارف التي تُقرر في المناهج التربوية، والتي لا يكون هدفها فقط استضمار السلوك المدني المشار إليه، بل، وهذا من الأهمية بمكان، تقليص و توجيه الكلفة المالية التي تكون لها في حالة ارتفاعها أضرار كبيرة على التنمية البشرية.

مع المعارف والقيم التي يجب أن نجدها أيضاً في المناهج الأخرى؛ إذ لم تعد اللغة هنا موضوعاً في حد ذاتها، أو ذريعة لاستعراض المعارف اللغوية البحتة، بل أصبحت وسيلة لتمرير معارف أساسية في الهوية والثقافة والعلوم والتاريخ والأدب والبيئة والصحة والسلوك المدني. وهذا كله، في إطار رؤية بيداغوجية شمولية تأخذ بعين الاعتبار، من جهة، عرضانية هذه المعارف في علاقتها بالمواد الأخرى (disciplines)، كما تستحضر، من جهة أخرى، الغايات المستهدفة من وراء تقديمها (التربية على حقوق الإنسان، التربية على احترام البيئة من أجل تنمية مستدامة، التربية على عادات استهلاكية اقتصادية وصحية ملائمة، التربية على تبني سلوكات مدنية إيجابية، التربية على احترام أفكار ومعتقدات الآخرين، التشبع بقيم الاختلاف، التربية على البحث الممنهج والتربية على التفكير النقدي)؛ ولذلك فإنها بقدر ما نجدها تعكس، في العمق، الشخصية المغربية في امتدادها التاريخي وتنوعها البيئي والثقافي واللساني والبشري والمجالي بقدر ما تؤسس، على مستوى القيم، لمجتمع يومن بالاختلاف والتنوع وينتصر لهما؛ فهي، من جهة، تعرّف بالأعلام والرموز التاريخية والمحلية والوطنية، دون أي مفاضلة معيارية بينها، وهي، من جهة ثانية، تعكس المتخيل الجماعي للمغاربة في بعده الاجتماعي (الطقوس والعادات والاحتفالات والتواريخ)، كما أنها، من جهة ثالثة، تعكس التَّنوع الطبيعي والطوبونيمي والمعماري للْجهات (صحاري، جبال، سهول، أغطية نباتية متنوعة، بحار، قرى، مدن، قصبات)؛ وإذ تمكن هذه المعارف المتعلمات والمتعلمين من الإلمام بالبعد الأمازيغي للثقافة المغربية، كما جاء في الكتاب الأبيض، فإنها تُقدم لهم أيضاً إمكانيات ثرّة لتعميق أواصر التواصل الداخلي البيْني بما يؤسس لوعي جماعي وطني حول حقيقة الثقافة المغربية وحقيقة الذات الوطنية التي هي في الجوهر، كما تؤكد على ذلك بعض المرجعيات الدستورية والسياسية، متنوعة في وحدتها ومتعددة في روافدها ومنابعها.

**د- خاصية تكييف المعارف المدرسية لتحولات المجتمع (نموذج الأسرة)**

لقد أشرنا فيما سبق إلى أن المعارف المدرسية تقتضي بشكل دائم نوعاً من الملاءمة البيداغوجية مع التحولات التي يعرفها المجتمع؛ وأشرنا كذلك إلى أنه نتيجة للدينامية المتسارعة التي يعرفها هذا المجتمع على مستوى بنياته المجتمعية وعلى مستوى التصورات والقيم الجديدة التي أصبح يحملها الإنسان عنه، فإن الضرورة تقتضي إعادة النظر في المضامين

المعرفية المدرسية بما يجعلها متوافقة مع الوضعيات المجتمعية الجديدة، فلا تتحول بفعل انفصالها عن الواقع وتحولاته إلى عبء ضاغط على المدرسة، بل وإلى عائق نفسي أمام تحقيق الغايات التربوية المتوخاة.

وأعتقد أن من ضمن البنيات المجتمعية التي عرفت تحولاً كبيراً، في السياق المغربي، إنما هي بنية الأسرة؛ فبعد أن كانت هذه الأسرة، كما هو معلوم، في إطار المجتمع التقليدي، ممتدة، ويتعايش داخلها أكثر من جيل، ستتحول، في العقود الأخيرة، إلى أسرة نووية يتعايش داخلها الأب والأم والأبناء فقط؛ بل وفي أحايين كثيرة تتحول هذه الأسرة إلى مؤسسة ميكروسكوبية تتكون من أبناء مع غياب أحد الأبوين أو كليهما، إما بسبب الطلاق أو الوفاة أو الهجرة أو غيرها من الأسباب؛ وأما في بعض السياقات الأقصى فإن هذه الأسرة قد تختفي نهائياً من المشهد الاجتماعي، وهو ما يضطر معه الأبناء، في هذه الحالة، للبحث عن بنيات أخرى تحتويهم، والتي منها، مثلاً، الجمعيات الخيرية؛ وبحكم أن الذين يؤلفون الكتب المدرسية عادة ما لا يكون لهم وعيٌ أو تكوين أكاديمي عميق بتحولات الواقع السوسيولوجي للأسرة وبالبنيات الاجتماعية الأخرى، ولا يميزون بين واقع الأسرة في البادية وواقعها في المدينة أو في المناطق الشبه حضرية، كما أنه نظراً لغياب لجان علمية متخصصة على غرار «لجنة مجتمع – تعليم» التابعة لمؤسسة الملك بودوان ببلجيكا والتي تقدم تقارير علمية للجهات التربوية الرسمية بهدف ملاءمة مضامين المناهج لتحولات المجتمع البلجيكي، فإنهم (أي المؤلفون) يسقطون كثيراً في مطب استعادة الكليشهات المعرفية المتقادمة والمتجاوزة عنها، فلا يلتفتون أو لا ينتبهون إلى ما يمور به هذا المجتمع من مستجدات وتمايزات، مما يجعلهم، في الغالب، حبيسي نموذج الأسرة «الغالبة» أو الأسرة «الكليشيه» التي يحضر فيها، عادة، أفراد العائلة النووية مع انفتاح على نموذج الأسرة الممتدة التي يحضر فيها الجد والجدة؛ وهكذا فإن واضعي الكتب المدرسية بالمغرب لم يكونوا لينتبهوا إلى هذا الواقع الجديد وإلى التمايزات التي تعرفها هذه الأسر بل وإلى غيابها أحياناً كذلك بالنسبة للعديد من الأطفال المتمدرسين، وهو ما جعلهم يكرسون، على مستوى المنهاج، لأسرة «نموذج» متخيّلة تتكون قصراً من الأب والأم والإخوة والجد والجدة وأحياناً الأعمام والأخوال، غير منتبهين إلى الفروق الاجتماعية والأسرية التي يعيشها كل تلميذ (ة).

صحيح أن الوضعيات الديداكتيكية التي تُقدّم عبرها هذه الأسرة تُسهل على المتعلمات والمتعلمين تمثلاً سريعاً لعلاقات القرابة الكاملة القائمة بين أفرادها، إلا أنه، على المستوى النفسي والقيمي والتربوي، تشكل عائقاً أمام الاندماج المجتمعي للأطفال الذين لا تعكس هذه الوضعيات واقعهم الأسري، ولذلك فإن الأجدر الانتباه إلى خاصية التعدد الذي أصبحت تعرفها مكونات الأسرة المغربية، وتكييف المعارف والقيم المتصلة بها تبعاً لهذا التعدد؛ إن الأطفال الذين يجدون أنفسهم خارج البراديكم الكلاسيكي لهذه العائلة-النموذج؛ أي الذين يعيشون حالة انفصال الأبوين بفعل الطلاق أو الوفاة أو الذين يعيشون وضعية التبني من طرف أسر أجنبية أو كذلك وضعية أولئك الذين يعيشون في إطار جمعوي خيري، سيستبطنون، بكل تأكيد، مُعتقد أن الأسر التي ينتمون إليها هامشية ولا اعتبار لها في المجتمع، وأنها ليست طبيعية وأن وجودهم داخلها خطأ، كما أن عدم إمكانية العيش في إطار هذه الأسرة «المعترف» بها وحدها في المدرسة سيعتبر مأساة وجودية لهم؛ ولهذا السبب سنلاحظ أن العديد من المناهج المعتمدة اليوم في العالم تأخذ بعين الاعتبار الدراسات السوسيولوجية التي تُقام في هذا الإطار وتعمل بناء على ذلك على تغيير مناهجها الدراسية.

لقد جاء، مثلاً، في التقرير الذي وُجه إلى مؤسسة الملك بودوان ببلجيكا، والذي عالج نفس الإشكالية، «أن التركيز فقط على الأسر التي لم يعش فيها الآباء تجربة الانفصال، يعطي الانطباع بكون كل الأسر الأخرى مشكوك فيها وأن الأطفال الذين يعيشون في أحضانها هامشيون» (Recommandations de la commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, 1994 : 100). ولنا أن نتخيل، هنا، مدى الانكسارات النفسية التي يعيشها هؤلاء الأطفال، ومدى الإحساس بالتمييز ضدهم (ضد نموذج أسرهم) بل ومدى تأثير كل ذلك على مردوديتهم المدرسية ومواصلتهم للدراسة[1]. إن استحضار المجتمع في

(1) اعتباراً لارتفاع نسبة الطلاق في المجتمع البلجيكي منذ سنة 1955 واعتباراً كذلك لتشكل أنماط جديدة من الأسر (أسر تتكون من أب وأم وأبناء وأسر تتكون من أب وأبناء وأسر تتكون من أم وأبناء أسر تتكون من متبنين لأبناء) فإن من التوصيات التي رفعتها اللجنة مجتمع – تعليم إلى مؤسسة الملك بودوان في هذا الإطار لتغيير مضامين المناهج الدراسية توصية تكييف المعارف المدرسية؛ فحسب هذه اللجنة التي تكونت من خبراء ومفكرين في مجالات معرفية وعلمية مختلفة أن التغيرات التي تعرفها الأسرة البلجيكية والغربية عموماً تقتضي تغييراً في المناهج المدرسية؛ ومما جاء في هذا التقرير ما يلي:

«خلال العشرية الأخيرة عرفت حياة الأسرة تغيرات عميقة؛ ولذلك فإن أنماط الأسر الجديدة وشبكات الأبوة الجديدة التي هي معقدة يجب أن تجد مكانها في الكتب المدرسية ويجب أن يعترف بها في مختلف الصيغ الإجرائية ==

قلب المدرسة لا يعني، في نظرنا، استحضاراً فقط للمعارف اللصيقة بتحول هذا المجتمع، بل يعني أيضاً استحضاراً لخصوصية المتعلم النفسية ولمرجعياته العائلية، كما يعني كذلك تقييماً إيجابياً لكل أصناف العوائل وتقييما إيجابياً للآلاف من اللائي والذين يعيشون في إطار غير عائلي؛ إن ذلك وحده هو ما يجعل المتعلم، في نظرنا، مطمئناً إلى وجوده الأسري أو غير الأسري، فلا يضطر إلى أن يعيشه كما لو أنه عبء أو سبة يُخفيها عن الزملاء والأصدقاء اعتقاداً أنه الأدنى والأحط وخوفاً من أن يتعرّضَ للسخرية[1].

أخذاً بعين الاعتبار هذه المنطلقات، وتحقيقاً للغايات الأسمى التي تعبر عنها مداخل القيم الرسمية، فإن واضعي الكتب المدرسية ومعهم المكونات والمكونون الذين باشروا تكوين أستاذات وأساتذة اللغة الأمازيغية نبهوا، أثناء التكوينات التي باشروها على الصعيد الوطني، إلى ضرورة أن تؤخذ كل الفروقات والتمايزات العائلية عند تقديم درس الأسرة، مثلاً، وذلك بما يجعل المتعلم (ة) مطمئنا إلى وجوده الأسري، كيفما كان نوعه، متفهماً لواقع التعدد والتنوع الذي يعرفه المجتمع، متجرداً من الأحاسيس السلبية الحاطة من الآخر بسبب وضعه الاجتماعي أو العائلي. وإذا كنا نسجل هنا كذلك ضرورة معالجة هذا الصنف من الإشكاليات المجتمعية من خلال تنويع المعارف الخاصة بمكونات الأسر المغربية ومن خلال اعتماد مقاربات بيداغوجية وديداكتيكية تأخذ بعين الاعتبار تعدد انتماءات الأطفال، فإن الحاجة ماسة إلى أن تُنشئ الدولةُ في إطار المؤسسات الموجودة (المجلس الأعلى للتعليم، المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية) لجاناً علمية متخصصة مهمتها الأساسية هي تقديم دراسات وتقارير عن تحولات المجتمع المغربي ووضع دلائل لتكييف المعرفة المدرسية لهذه التحولات، وليس الاقتصار فقط على تقديم تقارير بعدية عن نسب الهدر أو عن نسب الذين تمكنوا أو لم يتمكنوا من الاستفادة من التعليم. إن المنظومة التربوية المغربية تحتاج أكثر إلى آلية علمية استباقية تمكن الفاعلين التربويين، وبخاصة منهم مؤلفي الكتب المدرسية، من وضع مناهج تتلاءم مع المستجدات وتقترح المقاربات البيداغوجية وليس فقط إلى آلية من آليات الوصف التشخيصي، رغم أهميته، لواقع حاصل.

---

== التي تربط مؤسسة المدرسة بالأسر» (Fondation Roi Baudouin, 1994 : 171) .

(1) لقد قمتُ بجرد للكتب المدرسية الخاصة باللغات الفرنسية والعربية (وكذلك الأمازيغية) للسنوات العشر الأخيرة، فلاحظتُ نفس التركيز على نموذج الأسرة الكلاسيكي دون التعرّض لأنواع الأسر الأخرى؛ وهو ما يستدعي، في نظرنا، إعادة النظر فيها.

## III -خصائص المقاربة البيداغوجية المعتمدة في درس اللغة الأمازيغية

### أولاً: خاصية أن «يكون المتعلم في قلب التعلمات»

اعتباراً لخاصّية التجدد والتطور التي تتميز بها المعارف عموماً والمعارف المدرسية على الخصوص، ونظراً إلى أن الغاية الجوهرية من التّعليم هي تمكين المتعلمات والمتعلمين من أدوات تملُّك المعرفة بما يعنيه ذلك من تدريبهم على منهجية البحث، فإن المقاربة البيداغوجية والممارسات الديداكتيكية التي اقترحها منهاج اللغة الأمازيغية، وكَما هي مفصّلة في العديد من الأدبيات التربوية الصادرة عن المعهد أو عن الوزارة الوصية، هي تلك التي تقوم أساساً على انخراط المتعلم (ة) في دينامية التعلّم واكتساب المعارف بالبحث فيها والبرهنة عليها؛ لقد كانت الفكرة المركزية التي تمّ الانطلاق منها، في هذا الإطار، هي أن «المتعلم يجب أن يكون في قلب التعلمات»، وهي نفس الفكرة التي تبنتها جميع الوثائق التربوية المغربية الرسمية. فانطلاقاً من هذه الفكرة البسيطة التي أصبحت محط توافق بين مختلف التيارات البيداغوجية في بقاع المعمور، بل والتي تحولت في بعض البلدان كفرنسا إلى قانون للتوجيه منذ سنة 1989 (De Vecchi, et al., 2002: 5)، كان لابد من اعتماد مقاربة بيداغوجية إدماجية تستعيدُ مضمون هذه المقولة ويتم من خلالها إشراك المتعلم في بناء معارفه ومهاراته لا أن تُقدّم له في طبق جاهز. وإذا كنا قد أشرنا، فيما سبق، إلى أن مؤلفي الكتب المدرسية للغة الأمازيغية قد اشتغلوا على المعارف وكيفوها لمدارك المتعلمين وللتحولات المجتمعية والعلمية التي يعرفها العالم المحيط بهم، فإن هذا لم يكن ليعني أنهم كانوا ينطلقون في ذلك من التصورات البيداغوجية التي كانت تضع قصراً المحتويات في صلب المنظومة التربوية بما يجعل من المتعلم(ة) مستهلكاً سلبياً لها وبدون أن يبذل مجهوداً في البحث عنها. إن المقاربة المُعتمدة كانت تقتضي، استناداً إلى هذه الفكرة، بناء وضعيات تعليمية- تعلمية لها معنى وتدفع بالمتعلم إلى أن يواجه بنفسه الإشكاليات المطروحة عليه بتعبئة موارده وإشراكه في إنتاج معارفه وتهذيب مهاراته بشكل شخصي. فالأستاذ، كما يقول روجيه كزافيي، «لا يمكن له أن يقوم بعملية الإدماج مكان التلميذ، تماماً كما أن التلميذ لا يمكن له أن يقوم بالعملية نفسها مكان تلميذ آخر. إنها عملية بالضرورة شخصية» (Rogers, et al., 2000 :24) والواقع أن فكرة وضع المتعلم في صلب التعلمات الذي هو شكل آخر من أشكال وضعه في قلب

المجتمع[1] لا يرتبط هنا، فقط، بالمضامين المقررة، بل يرتبط أساساً بالرؤية الفلسفية التي أسلفنا الحديث عنها عندما تحدثنا عن المدى الطويل، ويرتبط كذلك بالقيم التي من ضمن مداخلها الأساسية التربية على المواطنة؛ إنه لا يمكن الفصل بين المضامين والقيم كما لا يمكن فصل الرؤية الفلسفية التي تؤطر العملية البيداغوجية برمتها عن المقاربات الديداكتيكية المعتمدة؛ فلكي تتحقق، في نظرنا، تربية الأجيال على مفهوم المواطنة، لا يقتضي ذلك فقط تقديم مضامين مدرسية حول المفهوم أو اعتماد أسلوب النصح التقليدية كأن يُطلب من المتعلم، مثلاً، أن يكون مستقلاً ومسؤولاً ومبادراً وذا تفكير نقدي في الوقت الذي تُقدّمُ له المعرفة جاهزة ولا يكتفي إلا باستظهارها؛ إن ما يقتضيه ذلك هو أن يعبر عن هذه القيم بانخراطه الشخصي في البحث عن حل للإشكاليات المطروحة عليه وفي بناء وتجويد معارفه الخاصة؛ ولكي ينخرط في البحث وفي تجويد بناء معارفه فإن ذلك يقتضي، قبل أن يرسي موارده، أن يتمثل الرؤية الفلسفية الثاوية في المقاربات الديداكتيكية والتي تجعله يدرك كيف «يكون في قلب التعلمات»؛ بذلك فقط يفهم ويستبطن المعاني الحقيقية لمفاهيم الاستقلالية والمسؤولية والمبادرة والفكر النقدي وغيرها من المفاهيم الفلسفية الأخرى ذات العلاقة الوطيدة أيضاً بمفهوم المواطنة (De Vecchi, et al., 2002 : 5-7)؛ وأما أن تُقدّمُ له هذه المفاهيم جاهزة، وفي غيابه ودون أن يتحمّل فيها أي مسؤولية في بنائها، فإن ذلك يعود بنا إلى فلسفة بيداغوجية المضامين التي تفرضُ على هذا المتعلم أن لا يكون له وجود خاص به، بل وأن يتحول إلى ورقة بيضاء يتلقى المعلومات دون أن يشارك في عمليات الإنتاج الحقيقية؛ ولقد كان التحدي، خاصة بعد أن تبنت وزارة التربية الوطنية بيداغوجية الإدماج[2]، هو كيف يمكن تنزيل هذه البيداغوجية بما يعطي للتعلمات معنى ويجعل المتعلمين (ـات) ينخرطون في دينامية تعليمية-تعلمية تمكنهم من بناء معارفهم الخاصة ويحيون لحظة القسم بروح أخرى غير تلك التي دأبت على فرضها عليهم التقاليد البيداغوجية القائمة أساساً على ثقافة التلقين. لقد كانت الضرورة، إذن، تقتضي قبل مباشرة أي تنزيل بيداغوجي هو أن نعترف

(1) يذهب روجيه كزافييه إلى أن «عولمة المبادلات من زاوية نظر اقتصادية وسياسية واجتماعية أو ببساطة من زاوية نظر السائح قد أدت طبيعيا بكل واحد منا إلى أن يواجه خلال مسار حياته العشرات من الثقافات المختلفة. كما أن عدد المهن والحرف في تصاعد مستمر، إذ يكفي التذكير كمثال على ذلك بالعدد الهائل من المهن ذات العلاقة بالبيئة والتي لم يكن لأغلبها وجود منذ عشر سنوات فقط» (Rogers, et al., 2000 16 :).

(2) تراجعت عنها وزارة التربية الوطنية عندما تولى محمد الوفا مسؤولية الوزارة.

للمتعلم (ة) بوجوده الفعال والمنتج والحيوي؛ وأن نحترمه ونستمع إليه ونغير، بالتالي، تلك الثقافة التربوية التي تفرضُ عليه وحده أن يسمع ويحترم الأستاذ؛ فـ «لكي يتعلم التلميذ في القسم - كما يقول كل من G. De Vecchi & N. Carmona-Magnaldi- يجب أن يكون له فيه وجود. ولكي يكون له فيه وجود يجب أن يتم الاعتراف به فيه. ولكي يتم الاعتراف به فيه، على الأستاذ أن يسمعه ويحترمه!» (De Vecchi, et al., 2002: 6).

بهذا، إذن، اقترحت المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء درس اللغة الأمازيغية الاعتراف بوجود المتعلم (ة) في القسم أولاً، وتجاوز سلوكيات الحفظ والتلقين السلبيين وما يرتبط بهما من تقاليد استظهار «حقائق الذاكرة» دونما تمحيص برهاني، ثانياً، ثم الانتصار للممارسات التعليمية- التعلّمية التي تقوم أساساً على الانخراط الفاعل للمتعلمين (ـات) في بناء معارفهم ومهاراتهم؛ لقد كان هناك وعي لدى مُنزِّلي منهاج اللغة الأمازيغية بأن ما ظلّ يجرّد المعرفة المدرسية من ديناميتها ويجعل منها منظومة قيمية متكلّسة ومقطوعة عن تحولات المجتمع والمستجدات التي يعرفها العالم، إنما هي الممارسات التربوية التي ما زالت، إلى اليوم، تنحو إلى تقديم هذه «المعرفة الجاهزة» مستقلةً عن الذوات العارفة (الباحثة) للمتعلمين (ـات) وعن أدوات الاستدلال والبرهنة والتجريب التي تقتضي أول ما تقتضيه تمكينهم التدريجي من آليات البحث المنهجية في تلاؤم وتوافق مع مدركاتهم العقلية والنفسية؛ إن المدرسة، بهذه الخلفية البيداغوجية، هي بالضرورة ذلك الفضاء الأمثل للتدرب على منهجية البحث، مع ما يعنيه ذلك من تملك للرؤية الفلسفية الثاوية التي ترسخها المقاربات الديداكتيكية المعتمدة؛ ولذلك فإن الانطلاق من الفكرة البسيطة التي تجعل المتعلم في قلب التعلمات، تقتضي إعادة تعريف مفهوم التعلم بما يجعله مرادفاً للبحث؛ أو كما يلخصه كلٌّ من جيرار دوفيتشي ونيكول كارمونا- ماكنالدي: «التعلم هو أن تبحث، والبحثُ هو أن تتعلَّم»(De Vecchi, et al., 2002 : 133). ولأن البحث لصيق الصلة بخاصّية البرهنة وليس بخاصية الحفظ أو التلقين أساساً، فإن تنْمية الملكَات المنهجية لدى المتعلمات والمتعلمين تصبح أساسية، بل وتكتسي، هنا، أهمية أكبر من المعارف نفسها. وإذا أضفنا إلى هذا أن المعارف ليست، كما أشرنا، ذات طابع استاتيكي وإنما هي في تغيُّر مستمر وأن طبيعتها غير نهائية بفعل ديناميتها وغموضها وانفتاحها الدائم على الجديد، فإن النتيجة، كما يذهب إلى ذلك كل من جيمس م.

بانير وهارولد ك. كانون، هي أن الأستاذ (ة) نفسه (ومعه المتعلم (ة) يكونان ملزمين بالدخول إلى حلبة الصراع من أجل البحث عن هذه المعارف بهدف تملكها والعمل على تجويدها باستمرار (Banner, et al., 2002: 2).

استناداً إلى هذه المقاربة كان من الضروري، إذن، التمييز في كراسات الإدماج وفي الكتاب المدرسي وعبر التوجيهات المقدمة للأساتذة بين نوعين من العمليات التعليمية-التعلمية التي على المتعلم (ة) مباشرتها؛ فأما الأولى، فهي تلك التي تدخل في إطار التمارين البسيطة التي من خصائصها العامة أنها مُغلقةٌ ووضعياتها معروفة (الإشكاليات التي تطرحها ليست معقدة) ولا تقتضي أن يدخل المتعلم للإجابة عنها في ديناميةٍ للبحث مركَّبةٍ تفرض عليه أن يبدع استراتيجيات ويطرح فرضيات ويعبئ مختلف أنواع المعارف التي اكتسبها في أفق بناء معارف ومهارات مندمجة أعلى؛ إنها تمارين يتوقف جدوى إيرادها عند حدود حسن تطبيق قاعدة معينة، كما هو الأمر بالنسبة للتمارين المتعلقة ببعض القواعد النحوية والصرفية، أو عند حدود الإجابة عن بعض الأسئلة التطبيقية المتعلقة بحسن استعمال معجم محدد أو كذلك بحسن استعمال قاعدة إملائية أو في حالات أخرى عند حدود حسن كتابة ملخص أو نص حجاجي أو بحث عن معلومة؛ وعليه فإن السمة الغالبة على هذا النوع من التمارين هي أنها جزئية وذات طبيعة تطبيقية، بالدرجة الأولى، ويتوقف دورها على التمرن لتثبيت معرفة دقيقة (savoir ponctuel) لا تطرحُ خلافاً معرفياً كبيراً (De Vecchi, et al., 2002 : 42-45). وأما بالنسبة للنوع الثاني من العمليات، فهي تلك التي تدخل في إطار الوضعيات-المشكلة أو وضعيات الإدماج، ومن خصائصها أنها تأتي في آخر التعلمات لتثبت كفاية أو مستوى (palier) من كفاية أو الهدف النهائي من الإدماج (OTI)[1] كما أنها تتسم أيضاً بكونها مفتوحة ومركبة ولها معنى وسياق وقد تخلق اختلافاً في الرأي كذلك، مما يجعلها تطرح على المتعلمين تحدياً يقتضي منهم لمواجهته انخراطهم في دينامية للبحث تفرض عليهم إبداع استراتيجيات وطرح فرضيات وتعبئة جميع معارفهم المكتسبة وكل ما توفر لديهم من النصوص والوثائق والحجج التي قد تساعدهم على ربح التحدي؛ إن الأمر لا يتعلق هنا، إذن، بتمارين من النوع الأول والتي يتوقف دورها عند حدود إرساء معرفة أو إنجاز مهمة جزئية عن طريق تطبيق آلي

(1) OTI : Objectif terminal d'integration.

لقاعدة سبق للمتعلم أن استوعبها وعرف تطبيقاتها، بل يتعلق أساساً بتعبئة جميع موارده وبإبداعه صيغاً وآليات جديدة لحل وضعية جديدة، ضمن عائلة من الوضعيات، لم يسبق له أن عرفها من قبل. وليتحقق ذلك فإن المفروض في الوضعية - المشكلة هو أن تطرح تحدياً على المتعلم (ة) بحيث يحس أمامها بكونه معنيٌّ بحلها بل ولديه الرغبة في التحدي وفي استكشافها وبناء معرفته حولها والمحاججة للدفاع عن حجيتها؛ فهي إذ تطرح أسئلتها الخاصة عليه فتستفزه، تجعله هو أيضاً يبادر إلى أن يطرح هو أيضاً أسئلته وينخرط في البحث لها عن الأجوبة (De Vecchi, et al., 2002: 45-59). ولقد توزع هذين النوعين من العمليات:

أ) أنشطة تعليمية دقيقة، يدخل في إطارها أنشطة الاستثمار التي تتوخى تحقيق إرساء تعلمات جديدة (قاعدة، مفهوم، صياغة، معلومة) وأنشطة التعلم الممنهج التي تستهدف تنسيق (systématiser) مختلف المعارف ومعارف الفعل الدقيقة (ponctuels) التي تمت معالجتها في إطار أنشطة الاستثمار (شكلنة أو صياغة مفهوم، إجراء، قاعدة) وأنشطة التقييم التي تستهدف التقويم والمعالجة (remédiation)؛

ب) أنشطة تعليمية مبنينة خارج السياق، ويدخل في إطارها مختلف الأنشطة التي تساعد المتعلم، في المرحلة الأولى، على موضعة (situer) معارفه الجديدة في علاقتها بالبنية القديمة، وفي المرحلة الثانية، على تحديد مميزات مفهوم جديد في علاقته بمفاهيم أخرى قريبة منه، وعلى عقد علاقات بين مجموع التعلمات، الجديدة منها والقديمة؛

ج) أنشطة تعبئة المكتسبات في وضعيات، ويدخل في هذا الإطار أنشطة التعلم عن طريق حل المشكل، وأنشطة الإدماج ثم أخيراً أنشطة التقييم وأنشطة المعالجة. ومن مميزات هذه الأنشطة كونها تقترح وضعيات - مشكلة أكثر تعقيداً يتطلب حلها تعبئة المتعلم لمعارف عديدة؛ بل وفي حالة أنشطة الإدماج يتطلب ذلك أن تكون موجهة نحو تحقيق كفاية أو نحو تحقيق الهدف النهائي من الإدماج (OTI)  وأن يكون المتعلم قادراً على إدماج مختلف تعلماته بالشكل الذي يجعل لها معنى (Rogers, et al., 2000 :176-205).

إن ما تجدر الإشارة إليه، في هذا الصدد، هو أنه نظراً إلى أن العمل ببيداغوجية الإدماج لم يتم الشروع في استثمارها إلا منذ سنة 2009 فإن مؤلفي الكتب المدرسية بالمعهد بادروا منذ هذه السنة إلى إنتاج كراسات للإدماج للمستويات الست من التعليم الابتدائي كما وضعوا

دليلاً موجها إلى المدرسات والمدرسين أخذوا فيه بعين الاعتبار هذه المنطلقات البيداغوجية واقترحوا فيه جملة من الخطوات المنهجية «خاصة ما يتصل بتخطيط وتدبير وتقييم وتقويم أنشطة اللغة الأمازيغية، وتمكين (الأساتذة) من امتلاك الطرائق والاستراتيجيات الكفيلة بتنمية وتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلمين والمتعلمات في شقيها الشفوي والكتابي» (البغدادي وآخرون، 2017: 13)؛ ولقد تمّ تقسيم الدليل إلى ثلاثة فصول استعرض الفصلُ الأول منه المرجعيات المؤسسة والتربوية وقدم الفصل الثاني والثالث، إضافة إلى المفاهيم الأساسية للكفاية (المورد، الوضعية التعلمية، الكفاية الشفوية، الكفاية الكتابية)، منهجية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية وفق المقاربة بالكفايات، حيث خصص الفصل الثاني للمستوى الشفوي وخصص الفصل الثالث للمستوى الكتابي.

**ثانياً: خاصية الفكر النقدي القائم على البحث وليس التمذهب**

تتلخص هذه الخاصية أساساً في أن يتعلم المتعلم (ة) كيف يطرح الأسئلة المناسبة وكيف يبرهن عند الإجابة عنها بالاستعانة بمعطيات قد يقدمها له الدرس أو يبحث عنها هو بنفسه؛ فلأن البحث لصيق الصلة، كما أشرنا، بخاصّية البرهنة، فإن تنْمية الملَكات المنهجية لدى المتعلم(ة) تصبح أساسية كذلك عندما يعرف كيف يطرح الأسئلة المناسبة. المعرفة المدرسية بهذا المعنى تُصبح نتاجاً لبحث يقوم به هذا المتعلم (ة) استناداً إلى فرضيات وأسئلة ومعطيات مبرهن عليها يسندها فكر نسقي، نقدي يعيد، في كل مرة، تدقيق هذه الفرضيات وتصويب الأسئلة للوصول إلى إنتاج وإعادة بناء معرفة من خصائصها العامة الحجية العلمية والسياقية (contextualisation) والانسجام والترابط المنطقي. بهذا، إذن، ستتشكل، تراكمياً على مدى سنوات التمدرس، الرؤيةُ الفلسفية التي ألمعنا إليها والتي يُفترضُ أن تنتهي مخرجاتها بأن يتمكن المتعلم (ة)، على المدى البعيد، من أن يواصل رحلة التعلم (البحث)، لا أن يتحوّل إلى عالة للتلقين الجاهز المؤدي، في نهاية المطاف، إلى «التمذهب» بالمفهوم الذي يطرحه به روبول.

إن «ما يميز التعليم عن المذْهبة- يقول ريبول- ليس هو كون هذه الأخيرة أكذوبة، بل كونها تمنع التّلميذ من البحث والتعلُّم بواسطة ذاته، وكونها تكْبَح الفكر» (روبول: 2002: 195). فلكونها تتميز بادعائها امتلاك الحقيقة الكاملة، ولا تمنح الفرصة للمتعلمين كي يفهموا، وتدعوهم باستمرار إلى الإيمان بحقيقتها النهائية واستظهارها دون إعمال للفكر النقدي ودون

الأخذ بعين الاعتبار حجية المعرفة الملقنة ولا سياقها ولا الانسجام والترابط المنطقي الذي يسندها، فإنها غالباً ما تعكس تقليداً تربوياً موْروثاً عن ثقافة مجتمعية محافظة تُهمِّش وتعطلُ في الطفل / المتعلم (ة) وجودَه الفكري النقدي بوصفه ذاتاً يسكنها السؤال، وتضع سياجاً حديدياً حول روحه وتمنعه من الطيران، بتعبير جان جاك روسو (نفسه، 158). ولأن من دعائم هذا التقليد التربوي هو ارتكازُه، في الغالب، على حجة السُّلطة التي تعطل العقل وليس على سلطة البرهنة، فإنه عادة ما يختزل الحجة في سلطة الأستاذ (أو الشيخ/ الفقيه) أو المنظومة الإيديولوجية القائمة. إنَّ سلوكات تربوية من نمط 1) «هذه هي الحقيقة، لأنني أنا [الأستاذ] الذي يبسطها أمامكم» (سلطة الأستاذ / الشيخ) أو 2) «هذه هي الحقيقة، لأنها هي ما تناقله الأجداد» (سلطة التراث والتقاليد) لا ترسخ فقط قيم الإتباع غير البرهاني وقيم التقليد التربوي التلقيني الموروث الذي يُطالب المتعلم (ة) بالإيمان بها دون تفكير أو نقد أو بحث، بل وتشكل، هنا، إحدى ركائز التمَّذهب العقدي الذي يقف حجرة عثرة أمام انفتاح هؤلاء المتعلمين (ـات) على معارف وقيم ومهارات العصر، بل وتمنعهم من تمثُّل السلوكات المعرفية العلمية القائمة على البرهنة والتجربة والفكر المنهجي؛ إن المعرفة، من خلال هذا المنظور التربوي التراثي، ستكتسي هنا خاصية القمع المقدس في أعين وأوعاء المتعلمين مما سيحولها إلى حاجز نفسي وفكري أمام تطور الفكر العلمي الذي تعرفه المجتمعات المعاصرة، بل وكذلك إلى مرتع للفكر الخرافي الذي يشكل على حد تعبير محمد أركون أساس «الجهل المقدّس».

وأعتقد أن ما يساعد على تكريس هذا المرتع التربوي، بالرغم مما قامت به وزارة التربية الوطنية على مستوى تغيير المناهج والمقاربات البيداغوجية، إنما يعود، بالدرجة الأولى، إلى أربعة عوامل جوهرية؛ أما أولاها فمرتبط بالمقاربات البيداغوجية والديداكتيكية المعتمدة؛ وأما الثاني فمرتبط بمضامين المناهج الرسمية؛ وأما الثالث فمرتبط بلغات التدريس؛ وأما الرابع فمرتبط بتكوين الأطر التربوية؛ وإذا كان الجميع متفقاً بالنسبة للعامل الأول على أن غلبة المقاربات التعليمية التقليدية القائمة على التلقين تساهم بشكل كبير في جعل المتعلمات والمتعلمين متمذهبين، فإن المضامين التي تُقترح في المناهج عادة ما تُكرس بدورها لتقليد الحفظ وذلك لاعتبارات موضوعية تتصل أساساً باللغات المستعملة في المدرسة، أي بما يشكل العامل الثالث في فشل المنظومة التربوية؛ فلأن هذه اللغات ليست، كما هو معلوم، باللغات

الأم وتُعتبرُ، بالتالي، أجنبية، إن جزئياً أو كلياً، عن المتعلمين / ات، فإن هذا غالباً ما يدفع بالأساتذة، في ظل طول المقررات وسوء استعمال الحيّز الزمني وضعف تملُّكهم للمقاربات الديداكتيكية الملائمة بل وضعفهم كذلك في امتلاك لغات التدريس، إلى استعادة الخطاطة التلقينية التقليدية المُريحة التي كرستها قرون من التعليم الديني، والتي يتم التعبير عنها عادة بـالمقولة «احفظ في صغرك وافهم في كبرك»؛ وهكذا، فهُمْ، بحكم هذا الواقع الذي يعجز فيه المتعلمون / المتعلمات عن المشاركة والانخراط الفعّالين في استكشاف المعرفة وفهمها والبرهنة عليها بسبب ضعفهم الواضح في لغتي التدريس (العربية الفصيحة والفرنسية) الحاملتين للمضامين المعرفية، نجدُهم (أي الأساتذة) يعمدون إلى تبنّي هذه الخطاطة التلقينية التي لا تكلفهم الكثير من الجهد والتي يترجمونها عادة إلى سلوكات تربوية تؤجّل كفاية الفهْم ومعها كفاية امتلاك الأدوات المنهجية للتعلّم إلى زمن لاحق ويركزون على الحفظ والاستظهار الآليين اللّذين قد يمكنان من «النجاح» آخر السنة، ولكن لا يمكنان من الفهم وامتلاك أدوات «التعلُّم» (يتعلق الأمرُ هنا بحفظ التعاريف الاصطلاحية المعقدة للقواعد النحوية للغتين العربية والفرنسية دون فهمها ومعرفة استعمالهما الوظيفي، وحفظ قواعد وأساليب التواصل دون معرفة استعمالها على مستويي الكتابة والتعبير الشفوي، وحفظ ملخصات مواد العلوم الإنسانية دون معرفة ترجمتها إلى سلوك مدني، وحفظ ملخصات المواد العلمية دون معرفة الغايات من استظهارها ومجالات استثمارها). وأما آخر هذه العوامل، فله علاقة بالتكوين الأساسي لهؤلاء الأساتذة؛ ذلك لأن غالبيتَهم لم ولا يستفيدون من دروس نظرية وتطبيقية في المجال المتعلق بمناهج البحث العلمي؛ إذ أن أغلب جامعاتنا ومعاهدنا، كما هو معلوم، لا تُعطي، للأسف، الأهمية الكافية لهذه المناهج العلمية في مصوغات التكوين، وهو ما ينعكس، بشكل مباشر، على أدائهم التربوي، وهذا بالرغم من بعض التكوينات المتقطعة (في إطار التكوين المستمر) التي يستفيدون منها أحياناً في المجال البيداغوجي والديداكتيكي؛ وهكذا، فلأنهم لم يسْتوعبوا المرجعيات الفلسفية للمناهج العلمية ولم يتملّكوا آليات البحث المنهجي التي تحقق تعلُّمَات جديدة، كما أنه نظراً إلى أن الكثير منهم لم يدخل المختبر في حياته، ولم يعتبر المعرفة إلا بوصفها نقلاً أو استظهاراً أو صوتاً يأتيهم من الماضي، فإنهم غالباً ما يستبطنون تصوراً عن التعليم بوصفه فعلاً جاهزاً عن معرفة جاهزة ينقشها عارفٌ أو حافظ (الأستاذ) في ذاكرة متعلمين غير عارفين/ غير حافظين، هُم بمثابة «أوراق فارغة بيضاء»

قابلة للملء (التلقين / الحفظ) والاستنساخ الأبدي؛ والنتيجة، مرة أخرى، هي إيثار السهولة من حيث اعتماد تقاليد الملء/ الاستنساخ، ليس لأنها أقل كُلفة وأرْيَح لهم، ولكن أيضاً لأن التصورات التربوية التي لهم عنها، إنما هي الحصيلة النهائية لمساراتهم التعليمية الشخصية ولتصوراتهم عن المعرفة.

لكل ذلك فإن منظومتنا التعليمية لم تنتج ولا تنتج مواطنين مفكرين ومستقلين في تفكيرهم، بل تنتج، وهذا بشهادة منظمات وطنية وعالمية للتقييم، مواطنين عادة ما ينتهي بهم المطاف، بعد عقدين من الزَّمن، إلى أن «يتمذْهبوا»، أي أن يستعيدوا الحقائق النهائية التي لا تقتضي منهم فهماً واستكشافاً جديداً ونقداً وشحذاً للمقاربات المنهجية؛ والأغلبية الساحقة منهم تتوقف لذلك عن القراءة[(1)]، وليس فقط عن البحث. لقد سجل التقرير التحليلي الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2016 أن النتائج الأكثر ضعفاً، على المستوى المعرفي (cognitif)، بالنسبة للمتعلمين المغاربة، هي تلك المتحصل عليها في مجال «التدليل المنطقي» (raisonnement) (RAPPORT ANALYTIQUE (Résumé),) (PNEA 2016 : 12). وبهذا، فإن يقينيات المعرفة المدرسية التلقينية التي قُدِّمَت إليهم بوصفها نهائية، لا يتمخّضُ عنها سوى ارتكانهم، في الأخير، للمسلمات التي يحضر فيها اليقين والثّبات والبديهي والأحكام القبلية والرهبة من فتح آفاق جديدة، كما يغيب عنها الشك

(1) لقد سجل تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي في دورته التاسعة والتسعين العادية أن «المجتمع المغربي يتسم بضعف ممارسة القراءة والأنشطة التي تساهم في إثراء المعلومات والمعرفة «(تقرير المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، 2019)، أنظر:

http://www.cese.ma/Documents/PDF/Communiques_de_presse/2019/SO99/CP-SO99-Va.pdf (juillet 2019).

كما أن إحصائيات HCP سجلت أن «المغاربة لا يكرسون إلا دقيقتين للقراءة في اليوم»، أنظر:

https://www.medias24.com/MAROC/CULTURE/188973-Le-Marocain-consacre-2mn-par-jour-a-la-lecture.html

في حين أكدت الدراسة التي قامت بها بيرلس (PIRLS) سنة 2017 على أن المغرب من الدول التي تحتل المراتب الأخيرة في مجال القراءة والفهم (يحتل المرتبة 48 من ضمن 50 بلداً) أنظر:

https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/178737-Niveau-de-lecture-des-ecoliers-le-Maroc-est-48e-sur-50-pays-etudies.html

وأما بالنسبة للتقرير التحليلي الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2016 فقد أكد أن نتائج التلاميذ في اللغتين الفرنسية والعربية ضعيفة بحيث أنها لا تتجاوز 23 نقطة (على مائة) في اللغة الفرنسية و 39 نقطة في العربية (بالنسبة للآداب والعلوم الإنسانية).

والفكر المنطقي والفحص الممنهج لعناصر البرهنة التي يُفترضُ الارتكاز إليها في تجديد المعارف والكفايات وتقييمها وصياغة الأحكام حولها.

بناء على هذه المنطلقات المنهجية والمنهاجية وأخذاً بعين الاعتبار التقاليد التعليمية المتوارثة قبل وخلال مرحلة الاستقلال والتي شكل فيها التلميذ (ة)، كما هو معلوم، الحلقة الأضعف من حيث عدم إشراكه في بناء تعلماته بنفسه، كان لزاماً على باحثات وباحثي المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية أن يُعيدوا النظر في الكثير من الممارسات البيداغوجية والديداكتيكية بما يمكنهم، في إطار المناهج الرسمية نفسها، من جعل هذا المتعلم (ة) في قلب التعلمات؛ ولم يكن هذا يعني، بطبيعة الحال، تحويل المتعلم (ة) إلى أمير للقسم، أي إلى آمرٍ، إليه وحده يعود أمر فرض المضامين المعرفية التي يتوخى دراستها ويعود إليه كذلك أمر نوع القيم التي يريد التأسي بها، بل كان يعني، بكل بساطة:

أولاً: وضع هذا المتعلم في قلب المجتمع، وذلك باستحضار ثقافته المحلية ومعارفه الشخصية واتخاذهما مرتكزاً لبناء التعلمات؛ وقد فصلنا في هذا الأمر بما يكفي.

ثانياً: اتخاذ لغة المتعلم (ة) منطلقاً لبناء هذه المعارف؛ إذ بالنظر لما للغة الأم من أهمية أساسية في تجويد التعلمات فإن حضور الأمازيغية يلعب هنا دوراً جوهرياً للاعتراف بوجوده الفعال والمنتج والحيوي؛ ولذلك يسجلُ أغلب الأساتذة أن قسم اللغة الأمازيغية قد قلب المعادلة التقليدية التي كانت تتلخص، عندما يتعلق باللغتين العربية والفرنسية، في: «الأستاذ (ة) يتكلم والتلميذ (ة) يسمع» إلى معادلة جديدة تتلخص في: «التلميذ (ة) يتكلم والأستاذ (ة) يوجه».

ثالثاً: اقتراح أنشطة تعليمية- تعلمية تثير اهتمام المتعلم (ة) وترفع في وجهه تحدي الانخراط في بناء معرفته الخاصة. لقد اعتبرنا دائما أن الكتاب المدرسي لا يشكل إلا مصدراً من مصادر المعرفة وأن استعماله بالتالي يقتضي من المدرس (ة) أن يجعل من الأنشطة التي يحتويها وكذا من الأنشطة المقترحة عليه في إطار كراسات الإدماج وضعيات حية لها معنى. ولذلك فإن الأساسي ليس هو فقط الصّيغة التي تقدم بها التعلمات بل أيضا الحوافز التي تجعل هذا المتعلم (ة) ينتبه ويعطي أهمّية لموضوع المعرفة بل ويرغب فيه. إن الخاصية الأساسية للتعلم هنا تتجلى في كون المعرفة لا تُعطى ولكن تُبنى داخل الفعل الذي يقوم به

المتعلم (ة). ولكونها تشكل منتوجاً اجتماعياً، قبل أن تكون منتوجاً مدرسياً، فإن من غاياتها هي أن تكون قابلة لإعادة استثمارها واستعمالها في وضعيات أخرى غير تلك التي تم بناؤها فيها (De Vecchi, 2002: 41-42).

**ثالثاً: خاصية الانتظام المنطقي التدرجي**

يتعلق الأمر هنا بمعارف منظّمة تتعالق فيما بينها بشكل منطقي وتدرجي. وتشكل المتدرجات (progressions)، في هذا الصدد، التعبير العملي عن هذه الخاصية، وذلك ليس فقط لكونها تترجم منهاج اللغة الأمازيغية إلى برامج محددة يؤخذ فيها بعين الاعتبار التقسيم الزمني السنوي وتحدد عبرها مداخل ومخرجات التعلمات، ولكن أيضاً تخطط فيها للمستويات المعرفية والقيمية حسب مدركات المتعلمين (ـات) ومستوياتهم؛ اعتباراً لذلك فإن تدريس أنماط النصوص المقترحة في سلسلة «تيفاوين أتمازيغت» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ) لم يكن ليتحقق دون الأخذ بعين الاعتبار ما راكمه المتعلمون (ـات) من مهارات وكفايات ومعارف لسانية وبلاغية لها علاقة بجنس النصوص المدرسة (سردية، وصفية، حجاجية، صحفية، شعرية إلخ)؛ إذ على أساس هذه المعارف الأولية المتصلة بالحقول المعجمية، وبالمحسنات المجازية وأفعال القول والروابط المنطقية والصيغ التركيبية والصرفية التي يكون المتعلم قد اكتسبها في مراحل سابقة تُبنى المعارف والكفايات الأعلى ذات الطابع السردي أو الوصفي التي تعكس جنس الخطاب ووظائفه. اعتباراً لهذه الخاصية الأساسية يُصبح الانتقال المتدرج والمنطقي للمتعلم داخل المعرفة السردية بأنواعها مبنية، أولا، على مدى تمكنه من اللغة وأساليبها، وتكون مبنية، ثانياً، على مدى إدراكه الموضوعي لطبيعة النص؛ ففي المراحل الأولى يكون هذا الإدراك جنينياً، إلا أنه يتحول، في المراحل الأخيرة، إلى معرفة موضوعية بالجنس وبالغايات الوظيفية التي يحققها؛ وهكذا ففي السنة الأولى والثانية من التعليم الابتدائي لا يُطلبُ من المتعلم (ة) أن يتعرف على الخصائص السردية الشكلية التي تميز النص السردي عن النص الوصفي، مثلاً، كما لا يُطلب منه أن ينتج نصاً سردياً بالمواصفات الشكلية الظاهرة التي يتميز بها هذا الجنس؛ إن ما يطلبُ منه هو أن يتفاعل مع جمل بسيطة تتحقق فيها بعض مواصفات السرد بشكل ضمني كأن يعبر بها شفاهة عن حدث (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⴹ) أو ينقلها (ⴰⴷ ⵙⵏⵖⵍⵖ) أو يتذكرها (ⴰⴷ ⵛⵜⵉⵖ) أو يجيب عن بعض الأسئلة المتعلقة بها (ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵖ ⵅⴼ

ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ) أو حتى أن يستحضر، كما هو الأمر في المستوى الثالث، بعض الروابط والظروف الدالة على توالي الأحداث (ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ) تمهيداً لإنجاز وضعيات تعلمية أعلى من خلال استثمارها في كتابة نص بسيط اعتماداً، مثلاً، على سلسلة من الصور التي تحكي قصة أو حكاية أو حدثاً واقعياً أو تاريخياً (ⴰⴷ ⵣⵕⵖ ⵉⵡⵄⴰⵊⵏ, ⴰⵔⵉⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ)؛ وبهذا فإن الهدف الخاص من الدرس، في هذه المرحلة، هو فقط أن يعي المتعلم، أولاً، بالشخوص الفاعلة في الحدث وبالحدث بوصفه واقعة تقع داخل الزمن وأن يعي، ثانياً، الكرونولوجيا التي تحكم توالي الأحداث عن طريق استثماره لبعض الإجراءات اللسانية القمينة بالانتقال من وضعية إلى أخرى داخل الزمن السردي؛ وتشكل السنتان الأخيرتان من التعليم الابتدائي، في هذا الإطار، المرحلة المتقدمة في تثبيت وبناء المعارف السردية للمتعلمين؛ فهم سيكونون قد راكموا معرفة لسانية وأسلوبية في السنوات السابقة :

ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴷⵖⴰⵔ, ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵜⵜⵡⴰⴳⵉⵏ, ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵏⴰⵎⵢⴰⴳⵉⵏ, ⵉⵙⵖⵡⴰⵍ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵍ ⵏ ⵓⵙⵎⵎⵣⴷⵉ, ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵏⴰⵟⴰⵡⵉⵏ, ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵉⵏ.

ويكونون قد تمكنوا من تملكها عبر استثمارها في مختلف الأنشطة المرتبطة بالكفاية السردية؛ ولذلك فإن مباشرة كتابة النص السردي استناداً إلى مواصفاته اللسانية وطبيعته الأجناسية يُصبح هدفاً في حد ذاته؛ فالمتعلم، في هذه المرحلة، يتعلم كتابة النص السردي (ⴰⴷ ⵃⵎⴷⵖ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵄⵄⴰⵙ) إما من خلال إعادة ترتيب الأحداث عن طريق إعادة ترتيب الجمل السردية (ⴰⴷ ⵙⵙⵓⴷⵙⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⴷ ⵙ ⵉⵣⵡⵉⵄⵏ) أو عن طريق اعتماد أسناد أيقونية (ⴰⴷ ⵣⵕⵖ ⵉⵡⵄⴰⵊⵏ, ⴰⵔⵉⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ) تبرز فيها المراحل الثلاث للحكي (ⵉⵙⵓⵔⵙⵏ) بما تحتويه من المكونات السردية الأساسية (ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ, ⴰⴽⵓⴷ, ⴰⴷⵖⴰⵔ, ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ, ⵜⵉⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵉⵏ ⵏⵖ ⵉⵎⴳⵓⵎⵟⴰⵔ, ⴰⵊⵙⵙⴰⵢ) أو كذلك من خلال إبداع نص سردي خاص (ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵖ ⵜⴰⵄⵄⴰⵙⵜ ⵜⴰⵎⵙⴹⵚⴰⵢⵜ ⵍⴰ ⵙⵙⵏⵖ) استناداً إلى أنشطة تعلمية تأخذ بعين الاعتبار وضعيات الإدماج الخاصة باللغة الأمازيغية التي أعدت كراساتها بتعاون مع وزارة التربية الوطنية.

نخلص من كل هذا إلى أن مجموع المعارف المقدمة في المنهاج تتعالق فيما بينها تعالقاً تدرجياً ومنطقياَ؛ فهي، من جهة، منتظمة انتظاماً لولبياً وتراكمياً من حيث كونها تؤسس للمعرفة الأعلى استناداً إلى عناصر المعرفة الأدنى التي تشكل أجزاءها؛ وهي، من جهة ثانية، منتظمة انتظاماً منطقياً من حيث أنه لا يمكن الحديث عن جنس سردي دون كفاية لسانية أو بكلمة واحدة لا يمكن الحديث عن تعليم بدون برنامج واضح الأهداف يحدد المستويات والمكتسبات الأولية الضرورية لمواصلة بناء المعارف النهائية. ونظرا لطبيعتها التدرجية فهي ملائمة ومبسطة من حيث تكييفها الديداكتيكي الذي يجعل منها معارف في المتناول أو تخلق التحدي حسب المستويات الدراسية، كما أنها ذات مردودية لكون الغايات التربوية التي فرضت اعتمادها في المنهاج تستجيب للكفايات المستهدفة؛ إن الأمر لا يتعلق، إذا أخذنا كمثال على ذلك كفاية السّرد في السنتين الأخيرتين من التعليم الابتدائي، بتدريس السرديات كما تُدرّس في الشعب الأدبية بالجامعات أو بتدريس اللغة الأمازيغية كما تُدرّس اللسانيات، بل يتعلق بدرسٍ وظيفي يتمكن فيه المتعلم من تمثُّل وظيفية الكفاية السردية بمختلف تجلياتها الخطابية (الأدبية والتاريخية والفلسفية والصحفية والأكاديمية) من خلال استكناه المفاصل الكُبرى للنص الحكائي أو للنص القصصي أو التاريخي أو الصحفي أو العلمي استناداً إلى ما تمَلَّكه من معارف لسانية أولية تشكل أُسَّ قدرته على فكّ شفرةَ النصوص وقراءتها وتأويلها وتمثُّله لبنياتها الدلالية وخصوصياتها الخطابية والشكلية، وتمكُّنُه، في الأخير، من أن يُنتج ويبدع على منوالها؛ الغاية الأساسية من هذه المعرفة ليست هي، إذن، أن ينتج المتعلمون خطاباً نظرياً ميتا-لسانياً حول السرد، ولكن الغاية الجوهرية منها وظيفية بالأساس، أي أن يتملكوا أساليب الإنشاء السردي ومهارات استعمالاتها الوظيفية (التواصلية بشقيها الكتابي والشفوي) سواء في حياتهم المدرسية الآنية أو في حياتهم اليومية والثقافية والعلمية والمهنية المستقبلية.

وأخذاً بعين الاعتبار الاختيارات والتوجهات العامة الواردة في المنهاج والتي من غاياتها تنمية شخصية المتعلمين بمختلف أبعادها المعرفية والسلوكية والمهارية والإبداعية والاجتماعية، فإن مجموع هذه المعارف الشكلية المتسمة هنا بطابعها اللساني – الخطابي ستشكل، في هذا الصدد، مقتعداً ضرورياً لتملك معارف ثانية تُراكبُ المعارف الأولى (أي المعارف التي تشكل

فيها اللغة قاعدتها التحتية، ونقصد بها: المعرفة بالمعجم وبالبنيات الدلالية والتركيبية والصرفية والمعرفة بالبلاغة وبأنماط النصوص وأشكال التواصل الوظيفي)؛ ويُفترضُ في هذا الجنس الثاني من المعارف أن تكون، مرة أخرى، ملائمة وتدرجية ومبسّطة وذات مردودية؛ فهي ملائمة من حيث انسجامها مع تحولات المجتمع الثقافية والفكرية والعلمية والمهنية؛ وهي تدرجية ومبسطة من حيث تلاؤمها مع مدركات المتعلمين ومستوياتهم وأذواقهم والتحديات المعرفية التي تطرحها؛ وهي ذات مردودية من حيث الكفايات المتحققة من وراء تدريسها والآفاق التواصلية والفكرية والعملية التي تفتحها أمامهم؛ وبهذا فإن المضامين المقدمة في الكتب المدرسية المعنية افتُرض فيها أن تكون شديدة الارتباط بدينامية المجتمع المغربي، وعلى رأس هذه الديناميات دينامية اللغة الأمازيغية التي لم تعد، بعد اعتراف الدولة بها، لغة القرية والقبيلة، بل أصبحت لغة المدرسة والإعلام والإدارة ولغة المغاربة التي تشرئب إلى أن تلعب دور اللغة اللانكوا فرانكا إلى جانب اللغة العربية. إن الهدف من تدريس اللغة الأمازيغية، إذن، استناداً إلى هذا التصور التربوي ليس هو إعادة إنتاج نفس الوضع اللساني المتسم بالتشظي وباللانتظام المؤسساتي، بل إن الهدف منه، إضافة إلى تمكين المتعلمين من الكفايات والمهارات ذات الطابع اللساني (امتلاك القواعد، التمكن من أساليب اللغة: الحكي (السرد)، الوصف، الإخبار، الاستخبار، التفسير، الحجاج، التعبير عن الشعور إلخ)، هو جعل اللغة، استناداً إلى هذه الكفايات، تضطلع بوظائفها النفسية والاجتماعية والثقافية والعلمية والمؤسساتية التي يعتبر اللساني الروسي رومان جاكبسون من أوائل الذين حددوا مرتكزاتها منذ بداية القرن العشرين (المظاهر السوسيو-لسانية والمعرفية للغة) (GUIRAUD, 1983 : 9-27).

### IV - الوظائف اللغوية المستهدفة في منهاج اللغة الأمازيغية

يرى رومان جاكبسون أن العناصر التي يتكون منها كل تواصل لفظي تتلخص في ستة، هي: المرسل، والرسالة والمرسَل إليه والسياق / المرجع والسنن والاتّصال:(Jakobson, 1963 213-214). وقد تمكن جاكبسون من تحديد هذه العناصر استناداً إلى سؤال مهم طرحه في إطار مدرسة براغ التي كان ينتمي إليها، وهو: لأي شيء تصلح اللغة؟ أو بتعبير أدق ما هي وظائف اللغة وما هي الأهداف التي تجعلنا نتعلم اللغات؟ جوابُ جاكبسون الابتدائي كان هو: إن اللغة تفيد أصلاً في نقل مقصد أو مقاصد من مُلق إلى متلق (مفرد أو جماعي

/ شخصي أو مؤسساتي)، في سياق محدد واستناداً إلى قناة وسنن مشترك بين مرسل الرسالة المتضمِّنة للقصد والمرسَل إليه المُلْقى إليه بالمقصود. وأخذاً بعين الاعتبار هذه المقصدية التي تتحدد في الرسالة في علاقتها بالعناصر الخمسة الأخرى، ميز جاكبسون بين ست وظائف أساسية للغة، وهي: الوظيفةُ التعيينية (dénotative) التي تعين أو تخبر أو تصف وضعاً عينياً في الواقع؛ والوظيفة التعبيرية (émotive) التي تصف حالة شعورية، وتُستعمل اللغة هنا بوصفها ناقلة لشحنة نفسية عن واقع عيني مرغوب فيه أو غير مرغوب؛ والوظيفة الانتهاضية أو الإنجازية (conative)، التي تتجاوز مقصدية وصف وضع عيني أو مقصدية التعبير عن حالة شعورية إلى تضمين الرسالة مقصدية الانتهاض إلى العمل والتأثير على المتلقي لتغيير الوضع أو الموقف أو الرأي؛ والوظيفة الشعرية (poétique)، التي تتميز بكونها تُضَمِّنُ الرسالة مقصدية جمالية تتجلى أساساً في شكلها اللساني من حيث المحسنات البلاغية والإيقاعات واللعب بالكلمات جناساً وطباقاً وإيقاعاً. والوظيفة اللَّغْوية (phatique) وتُستعمل اللغة فيها لتحقيق مقصدية الإبقاء على الاتصال أو العلاقة التواصلية بين المرسل والمرسَل إليه؛ ثم أخيراً الوظيفة الميتا-لسانية وهي الوظيفة التي تتجلى مقصديتُها الأساسية في استعمال اللغة من أجل توضيح مفاهيم لسانية تتعلق بالكلمات أو الجمل أو النصوص؛ وتبرز أهمية هذه الوظائف بشكل أكبر حينما تُجلي طبيعة القول من حيث نوع أو جنس الخطاب؛ فهي في حالة الوظيفة التعيينية تحدد لنا، مثلاً، جنس الخطاب: التاريخي / الصحفي / العلمي، وفي حالة الوظيفة التعبيرية تكشف لنا عن جنس الكتابة الأوتوبيوغرافية أو الرسائلية (كتابة رسالة)، وفي حالة الوظيفة الشعرية تكشف لنا عن الكتابة الأدبية، خاصة الشعرية منها؛ وفي حالة الوظيفة الانتهاضية أو الإنجازية تكشف لنا عن خصوصية الخطاب الحجاجي-الإقناعي، أو عن خصوصية الكتابة الهجائية (pamphlets)، وفي حالة الوظيفة الميتا-لسانية تحدد الخطابات العلمية والتفسيرية (معجم تقني)، وأما في حالة الخطاب اللغْوي فتحدد جنس الخطاب الحواري (المسرحي). وفي جميع هذه الحالات يسعى مُرسل الرسالة، بشكل أو بآخر، للتأثير على القارئ أو على المخاطب. فملفوظ القول الذي تتشكل منه الرسالة تحتوي، على تفاوت، مضموناً إخبارياً / معرفياً، ولكنه في نفس الآن، قد يحتوي على مقاصد أخرى منها تغيير معرفة سابقة أو تأكيد خبر، أو وصف وضع عيني أو تفسيره، أو التعبير عن حالة نفسية أو جمالية، أو تقديم نصيحة أو توجيه أمر أو طلب أو تهنئة أو احتجاج أو نقد إلخ. ويتضمن

هذا أن الكتابة التي تفترض دائماً مقصدية يتوخاها الكاتب أو المتكلم، تشكل هنا أحد المفاتيح التي تجعل المتعلمين (القراء) يفهمون أو يستوعبون وظيفية اللغة من خلال استيعابهم لخصائص أساليبها، سواء تلك التي لها علاقة بالخصائص المعجمية والتركيبية والتلفظية أو تلك التي لها علاقة بالخصائص المرتبطة بالكيفية التي ينتظم بها النص المكتوب (الرجوع إلى السطر، مبتدأ الفقرة ومنتهاها، علامات الترقيم، المزدوجتان في حالة النص الحواري، الواصلة (tiret)، الصيغ الضامنة لاستمرارية تعيين الأسماء، الروابط)، أو تلك التي لها علاقة بالأجناس الخطابية من حكي / سرد ووصف وحجاج وتفسير إلخ (Crinon et al., 2014 : 20-21) ؛ إذ اعتباراً لهذه المقصدية يمكن التمييز في أجناس الخطاب، عموماً، بين ما يمكن تسميته بنصوص أو بـ «كتابات المعرفة» ( تفسير ظاهرة علمية، عرض معرفة تاريخية، وصف واقعة اجتماعية) التي تقتضي نوعاً من الوضوح التام في استعمال اللغة، كما هو الحال عندما يتعلق، مثلاً، بالنصوص الإخبارية- التفسيرية، وبين ما يمكن تسميته بالنصوص الشعرية التي تتوخى إثارة نوع من المتعة الجمالية لدى القارئ، بل والتي تترك له المجال مفتوحاً لتأويل النص المقروء / المتلقَّى ومنحه أبعاداً دلالية قد لا يكون مُرسلُ الرسالة نفسه قد قصدها. مما يجعل الاهتمام، في هذا المستوى، ينصب، بالدرجة الأولى، على شكل الرسالة الذي يثير الانتباه إلى خصوصيته الأدبية، ويدفع، بالتالي، إلى التأمل في الكيفية التي بنى بها الكاتبُ نصه وليس في استجلاء المضمون أو المعنى الذي قد يختلف هنا من تأويل إلى آخر (Crinon et al., 2014: 22-23) .

وعلى العموم، فإنه بالرغم من لا نهائية النصوص التي تنتظمها الوظائف المذكورة، فإنه يمكن التمييز فيها، بناء على مقصدياتها، بين الأنواع التالية:

- **نصوص ذات مقصدية معرفية:** ويدخل، في هذا الإطار جميع النصوص التي تتوخى نقل معرفة أو الرفع من منسوبها لدى المتلقين (نصوص إخبارية، نصوص علمية وتفسيرية، تقارير إلخ)؛

- **نصوص ذات مقصدية انتهاضية / إنجازية أو أمرية (injonctif):** ويدخل في هذا الإطار جميع النصوص التي يتوخى منها مرسل الرسالة دفع المرسَل إليه للانتهاض إلى العمل (إنجاز مهمة، إعداد وجبة غذاء، تمارين، قواعد لعبة إلخ)؛

- **نصوص مقصديتها تغيير رأي أو موقف:** ويندرج في هذا الإطار جميع النصوص الإقناعية والحجاجية أو ذات الطابع الإشهاري؛

• **نصوص مقصديتها خلق عالم تخيلي:** ويندرج، في هذا الإطار، جميع النصوص الشعرية والخيالية (fictionnel) التي يتم التركيز فيها على اللغة من حيث الصور البلاغية والإيقاعية (الأناشيد والقصائد بمختلف أشكالها، الأغاني، الأمثال، الأقوال المأثورة) أو من حيث الحبكة / العقدة، وطرائق الوصف، واتجاه الزمن السردي، (القصة، الحكي، الحكاية، الرواية، النكتة، السيناريو).

مع الإشارة، بطبيعة الحال، إلى أن أي نص من أنواع هذه النصوص إلا ويمكن له أن يتضمن أكثر من مقصدية.

خلاصة القول هي أن سيرورة التفاعل القائمة بين العناصر المكونة للخطاطة التواصلية التي أنتجها رومان جاكبسون وطورها الذين جاءوا بعدَه تجعل من سيرورة القراءة / الفهم مبنية أساساً على مقصدية الرسالة التي تشكل، هنا، إحدى الحلقات الأساسية في تحقيق الوظيفة التواصلية بناءً على استراتيجيات قرائية تحضر فيها جميع أو بعض عناصر الخطاطة. وإذا كُنا نؤكد هنا على مقصدية الرسالة فلأن بناء النّص يتضمن أيضاً هذه المقصدية على مستويين: مستوى الخطاب ومستوى اللغة. وسنعمل، فيما يلي، على إبراز بعض علامات بنائية هذه المقصدية في درس اللغة الأمازيغية حسب الوظائف التواصلية للنص وحسب الجنس الذي ينتمي إليه.

**1 - مقصديات النص التربوي: البناء والوظائف**

**أ - المقصدية في البناء السردي**

تتجلى هذه المقصدية باستدعاء السارد لخطاطة سردية تتكون عموماً من ثلاث مراحل، يمكن إجالها في: مرحلة انطلاق الأحداث أو المرحلة الابتدائية(ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ) ومرحلة العقدة التي تتطور فيها هذه الأحداث إلى أن تتعقد وتصل إلى الأزمة (ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵏⴰⵎⵎⴰⵙ)، ثم أخيراً مرحلة النهاية أو مرحلة الحل (ⴰⵃⵙⵙⴰⵛ) التي قد تنتهي بحل العقدة (ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓ).

واعتباراً لما يتميز به أسلوب الحكي من تلاحق للأحداث في علاقتها بالشخوص والزمان والمكان، فإن ذلك يقتضي، على مستوى اللغة، حضوراً خاصاً لهذه الأخيرة يبرز كرونولوجية

الوقائع، وذلك مثل حضور الظروف والصيغ الدالة على تلاحق الأزمنة، من جنس: (ⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔⵓ, ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔⵓ, ⵙⴳ ⵙⵙⵍⵉ, ⵣⴷⴰⵜ, ⵎⵉⵍⵎⵉ ⵎⵎⴰ/ ⴽⵓⴷⵍⴰ/ ⴷⴷⴰⵢ, ⵉⵙ ⴽⴰ/ . ⵖⴰⵔ / ⵖⴰⵙ, ⵢⴰⵏ ⵡⴰⵙⵙ/ ⵉⵊⵊ ⵏ ⵡⴰⵙⵙ, ⵢⴰⵏ ⵉⵎⵉⴽⴽ/ ⵛⵡⴰⵢⵜ)

فمجموع هذه الظروف والصيغ هي ما يحدد الإطار الزمكاني للفعل الذي يتحقق به الحدث أو التحولات التي تمكن من الانتقال من حالة إلى أخرى.

**ب - المقصدية في بناء النص الحجاجي**

إن بناء النص الحجاجي الذي تتحدد مقصديته، كما هو معلوم، في الترافع الإقناعي لتغيير رأي أو موقف يستدعي، لتحيينها (أي المقصدية) الاشتغال على مستويين؛ فأما المستوى الأول، أي مستوى بناء الخطاب، فإن الأمر يتطلب الاستناد إلى خطاطة للحجاج تتكون عموماً من ثلاث مراحل، تتجلى ابتداءً في عرض الأطروحة (thèse) أو الأطروحة المضادة (antithèse) موضع المحاججة، وتتجلى ثانياً في تقديم الحجة المساندة للأطروحة أو المعارضة لها؛ وتتجلى أخيراً في الخروج بخلاصة جامعة تؤكد أو تنفي الأطروحة المعلن عنها في التقديم. وأما على مستوى اشتغال اللغة، فإن الأمر يتطلب استعمال عناصر لغوية مناسبة تتلاءم ومقصدية الخطاب والوظائف التواصلية المراد تحقيقها في سياق تواصلي محدد؛ وللتمثيل على ذلك يمكن أن نشير، في هذا الصدد، إلى مجمل الروابط اللسانية التي يتوخى المحاجج استعمالها، أولاً، من أجل الربط بين فقرات النص، وثانياً، من أجل إضفاء تراتبية خاصة على البراهين (عرضها من الأقل قوة إلى أكثرها قوة) وخلق انسجام منطقي واضح بين الأفكار / البراهين يساعد على الإقناع ويؤكد حجية الأطروحة أو ينفيها (ⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔ, ⵙⴳ ⵓⵖⵣⴷⵉⵙ ⵍⵉⵄⵏ, ⴳ ⵓⵎⴳⴳⴰⵔ, ⵙⴳ ⵙⵙⵉⵍⵉ, ⴰⵔⵏⵉ ⵅⴼ ⵎⴰⵏ ⴰⵢⴰ, ⴰⵎ, ⵣⵓⵏⴷ, ⵎⵉⵏⵣⵉ/ⵉⴷⴷⵖ/ⴰⵛⴽⵓ, ⵎⴰⵛⴰ, ⵉⵖ/ⵎⴰⵍⴰ/ ⵎⵛ, ⵇⵎⴰ/ ⴰⴼⴰⴷ/ ⵙ ⵎⴰⵏ ⴰⵢⴰ, ⵡⴰⵅⵅⴰ ⴰⵎⵍⵉ, ⴳ ⵜⵉⴷⵜ)؛ كما يمكن أن نشير، في هذا الإطار أيضاً، إلى مختلف الأساليب التي منها الاستعارة والتشبيه والمقارنة والتمثيل (ⵏⵜⴰⵢⴷⵎⵉ) والاستشهاد.

**ت- المقصدية في البناء الإخباري / التفسيري**

تتحدد هذه المقصدية أساساً في تقديم معرفة منظمة ومحايدة لها، عموماً، علاقة بمجال معرفي محدد قد يتعلق بإخبار عن حدث اجتماعي أو سياسي أو اقتصادي أو بتقديم معرفة عن مرحلة تاريخية أو عن شخصية وطنية أو كذلك عن واقعة علمية: لغوية أو

بيولوجية فيزيقية مع ما يقتضيه ذلك من تفسير إلخ. وتستدعي هذه المقصدية لتمكين المرسَل إليه من فهم الحدث أو الظاهرة العلمية، الإجابة عن الأسئلة التالية: من/ ما؟ ماذا؟ أين؟ متى؟ كيف؟ لماذا؟، كما تقتضي على مستوى البناء العام للخطاب، المرور من عدة مراحل، منها: مرحلة طرح موضوع الخبر أو الإشكالية أو الظاهرة؛ ومرحلة التفسير والبرهنة (démonstration) وتقديم التبريرات الموضوعية والعلمية (la justification) (الإجابة عن الأسئلة: كيف ولماذا؟)، ثم أخيراً المرحلة التركيبية التي تشكل نتاجاً لمجموع الشواهد والحجج والأمثلة المفسرة؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أن النص التفسيري يعتبر المستوى الأعلى من مستويات الخطاب الإخباري، وهذا ليس فقط لكونه يقدم معرفة ويعالج موضوع المعرفة بالكثير من الحيادية والدقة والعمق والعلميين، ولكن أيضاً لكونه يُحلل ويفسر ويعلل ويبحث عن الأسباب والنتائج. وبهذا فإنه في الوقت الذي يتوخى فيه النص الإخباري تقديم معلومات عن موضوع أو وضعية أو واقعة محددة باستدعائه الإجابة عن الأسئلة المشار إلها سابقاً، تظل غايته الأساسية هي الإخبار كما نجد ذلك، مثلاً، في المقالات الصحفية؛ وأما النص التفسيري فهو إذ يجيب، بالدرجة الأولى، عن السؤال لماذا/ كيف، فإنه يرتقي إلى مستوى أعلى من مستويات الإخبار، كما نجد ذلك في النصوص العلمية وفي الموسوعات الأنسيكلوبيدية؛ ونظراً لهذا الطابع الإخباري / التحليلي الذي يميز هذا الأسلوب، فإن ذلك ينعكس بعمق كذلك على الصياغة اللغوية، (أسلوب صياغة التعريفات، استخدام الروابط اللغوية والنعوت والأفعال، استعمال أسلوب المقارنة والتمثيل والتمثيل التضادي (contraste) واستثمار الأسناد البصرية (صور، خرائط، خطاطات إلخ)، طريقة استعمال المحسنات المجازية، طريقة اعتماد الصيغ الشرطية (ⵜⴰⵢⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵣⴰⴷⴰ)، مثل: ⵎⴰⵢⴰ...ⴰⴷ, ⵎⵛ... ⴰⴷ/ ⵉⵖ... ⵔⴰⴷ أو الصيغ الغائية (ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵢⵕⴰⵎⵜ) مثل: ⴰⵣ ⵖⵎⵕⴰⵍⵍ /ⴳⵣ ⴰⴽⵍⵍⴰ /ⴰⴽⴰ ⵎⴰⵏ ⵙ أو الدالة على السببية (ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵎⵏⵜⵉⵢⵜ)، بالإضافة، بطبيعة الحال إلى توخي استخدام الصيغ التعبيرية المحيلة على ضمير الغائب وتلافي استخدام الصيغ التعبيرية والانفعالية المحيلة على المتكلم).

**ث - المقصدية في بناء النص الإنجازي**

بالنسبة للنصوص ذات الطابع الإنجازي والأمري prescriptif التي تتوخّى من حيث المقصدية الإرشاد والتوجيه (ⴰⵙⵕⴰⵏ) أو تقديم النصيحة (ⵉⵙⵎⵉⴳⵉⵢⵏ ⵏ ⵜⵉⵕⵕⵉ) أو المساعدة على إنجاز مهمة باتباع تعليمات أو قواعد محددة (ⵜⵏⵎⵎⴰⵢⵉⵏ ⵏ ⵜⵉⵕⵕⵉ)، كما نجد ذلك، مثلاً، في

التّعليمات البيداغوجية أو النصوص القانونية أو النصوص المبينة لكيفية تحضير وجبة غذائية، أو النصوص التي تقدّم النصائح الطبية أو النصوص المرافقة للمشتريات الصناعية (تلفاز، مصبنة، تلفونات، حواسيب) والمفسرة لاستعمالاتها، فإن ما يميزها، على مستوى بناء الخطاب:

- **التحديد الدقيق للمهام المراد إنجازها:** إذ يفترض في النص الإنجازي أن يكون واضحاً ودقيقاً ويقدم وصفاً لا يحتمل تأويلات متعددة لمكوناته حتى يتمكن المرسَل إليه من إنجاز المهام بالكثير من المهارة؛

- **التحديد الدقيق لمراحل الإنجاز:** وتتلخص في إبراز الكرونولوجيا التي تمر منها جميع عمليات إنجاز المهام (الوضعية الابتدائية التي يعلن فيها عن الهدف من العمليات، ثم كرونولوجيا إنجاز هذه العمليات وأخيراً الوضعية النهائية)؛

- **تحديد أسناد النص وسياقه:** ويتلخص في الكيفية التي يقدّم بها المحتوى المراحل وجميع العناصر المرافقة التي توضح المهام (العناوين الأساسية، العناوين الفرعية، ترقيم العمليات، الصور، التصاميم، الرسومات).

واعتباراً كذلك لما يتميز به الأسلوب الإنجازي من خصائص في التّحديدات المشار إليها، فإن ذلك يتطلب استعمال الأدوات اللسانية الملائمة لبناء النص بما يتناسب ومقصدية الخطاب ووظائفه التواصلية، وذلك مثل استعمال الصيغ الفعلية المصدرية (infinitif) والصيغ الشرطية (conditionnel) والصيغ الأمرية (impératif)؛ وقد ميز الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية، في هذا الإطار، بين الصيغ الفعلية الأمرية، مثل:

- ⴰⵔⵥ ⵉⵎⵏⴷⵉ ⵉⵎⵔⵎⵅ ;
- ⴰ ⵙⵅ ⵉⵜ ⴳ ⵉⴷⵙⴷⵙ ;
- ⵅⵡⵉ ⵜ ⴳ ⵓⵏⴷⵓ ;
- ⴱⴰⵔ ⵉⵎⵏⴷⵉ ⵙⵓⵔⵥⵏ ⴰⴽⴷ ⵓⵥⵍⵙⵙⵓ ⴷ ⵉⴽⵉⴽⴷ ;
- ⵖⵔⵉ ⵜⵏ ;
- ⴱⵉⵥⵥ ⴰⵔⵏ ⴳ ⵟⵓⵚⵙⵙⴰⵇ ;
- ⴳⴳ ⴰⵔⵏ ⵉⵏⵢⴷⵏ ⴳ ⵜⵅⵓⴹⴰ ;

– ⵔⵡⵉ ⵜ ⵙ ⵡⴰⵎⴰⵏ ⵉⵎⵍⵓⴷⴰⵏ ;

– ⵅⵅ ⵙ ⵓⵔⵛⵜⵉ ⵜⵉⵀⴱⴱⵓⵣⵉⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2006 : 21-34).

والصيغ الفعلية الموسومة بالإلزام من نمط:

– ⵉⴹⴹⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵏⴱⴱⵉ ⴰⵖⴰⵔⴰⵙ ⵙⵅ ⵓⵙⴰⴽⴰ ⵏ ⵉⵎⵉⴽⵉⵍⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2008 : 49-62).

والصيغ الفعلية المنفية من نمط:

– ⵓⵔ ⵜⵜⵓⵔⴰⵔ ⵅ ⵓⴱⵔⵉⴷ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2008 : 49-62).

والصيغ الشرطية من نمط:

ⵎⴰⵍⴰ ⵉⵍⵍⴰ ⵓⵙⴰⴽⴰ ⵏ ⵉⵎⵉⴽⵉⵍⵏ ⴷ ⵉⵙⴰⴷⴷⵏ ⵏ ⵓⵙⵉⴽⵍ, ⵉⴹⴹⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵏⵇⴰⵊⴰ ⴰⵔ ⵖⴰ ⵜⵉⵍⵉ ⵜⴼⴰⵡⵜ ⵜⴰⵣⵅⵅⵯⴰⵖⵜ, ⴱⴷⴷⵏⵜ ⵜⵃⵉⵔⵉⵜⵉⵏ, ⵢⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵥⵡⴰ ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵙⵅ ⵓⵙⴰⴽⴰ ⵏ ⵉⵎⵉⴽⵉⵍⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2008 : 49-62).

### ج - المقصدية في بناء النص الوصفي

يتميز بناء النص الوصفي الذي تتحدد مقصديته في وصف ظاهرة أو مكان أو كائن أو شيء أو واقعة أو حالة أو مفهوم بكونه يخبر عن خصائص موضوعه إما بتعداد الأوصاف والأجزاء وموضعتها في الزمان والمكان أو بإبراز كينونة الشيء في علاقته بظواهر وكيانات وأشياء أخرى. ومن خصائصه الخطابية أن الواصف يركز، في المرحلة الأولى، على تقديم موضوع الوصف بتسميته والتعريف به اعتماداً على أسلوب مختصر وواضح ومهيكل يعرض فيه العناصر الأساسية للوصف وبالشكل الذي يشد إليه المتلقي، ثم، في مرحلة ثانية، يفصل في عرض أوصاف الموصوف وتقديمها في فقرات، بحيث يعالج في كل فقرة منها عنصراً أو جزءاً منه؛ وفي المرحلة الأخيرة، يقدم ملخصاً أو تذكيراً بالمعلومات المهمة عن الأوصاف (فيزيقية، معنوية، أخلاقية، فكرية إلخ) التي أوردها عن الموضوع مع تركه المجال مفتوحاً أمام القارئ لتمثل المغزى الكامن أو المقصدية القيمية المتوخاة من وراء عمليات الوصف. فمن المعلوم أن المقصدية الوصفية، تماماً مثل المقصديات الأخرى، لا تتحدد فقط في الوصف أو الحجاج أو السرد أو الإخبار إلخ. ولكن تتحدّد كذلك بالسياق الذي يتحقق فيه التواصل، على اعتبار أننا لا نصف دائماً من أجل الوصف، ولا نحاجج من أجل المحاججة ولا نسردُ من أجل السرد ولا نخبر من أجل الإخبار،

ولكن نقوم بكل ذلك من أجل غايات محددة قد تكون مثبتةً (affirmé) (علمية، قيمية، نفسية، اجتماعية، إيديولوجية إلخ) أو مفترضةً (présupposés)-221 :DUCROT, 1980) .(245 وعليه فإنه يمكن لنا في جميع هذه الحالات أن نميز بين مقصديتين: المقصدية المتضمّنة في شكل النص / الخطاب والمقصدية المتوخاة من مرسل النص/ الرسالة.

ومن الخصائص الشكلية للنص الوصفي هي أن الواصف، يُفترض فيه أن لا يتوجه بالخطاب مباشرة إلى المخاطَبين وأن يتجنب استعمال ضمير المتكلم والمخاطب (المفرد والجمع) ويركز على استعمال الضمير الغائب (هو/ هي، هم/ هن) حتى يحقق أو يوهم بأنه يحقق مستوى أعلى من مستويات الوصف الموضوعي أو حتى يخفي كذلك بعض المقاصد التي لا يريد الإعلان عنها وتحمل مسؤولية تبنيها. وتقتضي نفس الغاية أن يهيمن الزمن الحاضر والماضي في النصوص الوصفية. فنحن إذا أردنا، مثلاً، أن نصف شخصية ماتت منذ فترة طويلة، علينا أن نستعمل الزمن الماضي، في حين أن وصف مكان ما، يكون الزمن الحاضر هو الأكثر ملاءمة. ومن متلازمات الأسلوب الوصفي، عندما يتعلق الأمر بوصف شخصية من الشخصيات، (وهو الأكثر حضوراً في الكتاب المدرسي للامازيغية لاعتبارات قيمية لها علاقة بمدخل القيم) استعمال كذلك النعوت الاسمية من نمط:,ⴰⵎⵥⵔⴰⵏ, ⴰⵖⵣⵣⴰⴼ / ⴰⵣⵉⵔⴰⵔ ⴰⴳⵣⵍⴰⵍ/ ⴰⵥⵉⵄⴰⵄ، أو استعمال النعوت الفعلية من نمط: ⵉⵛⵏⴰ, ⵉⵖⵓⴷⴰ, ⵉⵡⵔⵖ أو استعمال التعابير المسكوكة التي تقدم وصفاً عن حال من نمط: ,ⵉⵛⵛⴰ ⵉⴼⴰⴷⴷⵏ ⵏⵏⵙ, ⵉⵎⵥⵥⵉⵔ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ, .ⵉⵎⵎⵓⵜ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ, ⵉⵇⵣⵎ ⴰⵙ ⵓⴼⵓⵙ

**ح - المقصدية في بناء النص الشعري**

تتحدد هذه المقصدية أساساً، كما أشرنا، في البعد الجمالي للغة؛ وتتجلى في شكل الصياغة التي تعتمد، بالدرجة الأولى، على الصور المجازية وما تخلقه من انزياحات استعارية وإبداع لمعان جديدة، كما تتجلى أيضاً في حالة القصائد المنغمة، في اعتماد نظام إيقاعي خاص من خلال تكرار عناصر لسانية متماثلة (أصوات، مقاطع، بنيات تركيبية، كلمات، أبيات أو مجموعة أبيات (لازمة: refrain)) تنسجم مع البنية الصوتية والدلالية لتيمة النص في عمومه، وقد تتجلى كذلك من خلال الانتظام الخطي الخاص للقصيدة أو الأنشودة.

**2 - مقصديات النص التربوي: وقائع الخطاب، وقائع اللسان وسياق القراءة**

**أ - المقصدية والتمييز الإجرائي بين وقائع الخطاب ووقائع اللسان**

نقصد بهذا التمييز ذلك الفصل الإجرائي الذي يقوم به التيبولوجيون بين الوقائع اللسانية في علاقتها بالأجناس / الأنماط استناداً إلى الخطاطة التواصلية التي حددها رومان. جاكوبسون وطورها الذين جاءوا بعده. وإذا كنا نربطه هنا بالمقصدية التي يحددها أساساً نمط النص، فإن الذي تجدر الإشارة إليه هو أن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في تدريس اللغة الأمازيغية لا تقسم الوقائع اللسانية إلى وقائع ذات وظيفة حجاجية بحتة أو سردية بحتة أو وصفية بحتة أو شعرية بحتة أو تفسيرية بحتة؛ صحيح أن الضرورة الديداكتيكية تفرضُ على المدرس وعلى واضع الكتاب المدرسي أن يبني هذه الوقائع بالشكل الذي تبدو فيها متلائمة مع جنس الخطاب ومقصديته النصية، ومع الوظيفية التواصلية التي يحققها، إلا أن ما لا يجب أن يعزب عن البال هو أن هذه الوقائع ليست لازمة للنص بالشكل الذي يجعل من الروابط التي قد نعتبرها ذات حمولة حجاجية، مثلاً، هي حجاجية بالضرورة وأنها هي المحدد الجوهري لنمط النص وجنسه، فهي قد تحقق في سياق آخر، كما يذهب إلى ذلك ديكرو، وظائف تواصلية أخرى غير تلك التي حققتها في نص محدد؛ إنها قد تكون، مثلاً، حجاجية في سياق ولغْوية في سياق وتعبيرية وإنجازية في سياق آخر(Chaetrand, 1990 : 40-41). وهكذا فإن الوقائع اللسانية التي تعبر، مثلاً، عن الزيادة (Addition) مثل: (ⵉⵛⴰ ،ⵔⵏⵉ ⴳⴰⵀⵙ) أو الانتظام (Ordre) مثل: (ⴳ ⵉⵎⵣⵡⴰⵔⵉ, ⵙⴳ ⵙⵙⵍⴻ, ⵙ ⵉⵎⴳⴳⴰⵔⵉ, ⵙⴳ ⵉⵖⵣⴷⴻⵙ ⵍⴻⵟⵏ) أو المعارضة (Opposition)، مثل: ( ⵎⴰⵛⴰ, ⵡⴰⵅⵅⴰ ⴰⵎⵍⴻ) أو عن التفسير (Explication) والسببية (Cause) مثل: (ⴳ ⵜⴻⴷⵜ, ⵎⴻⵏⵣⴻ, ⴰⵎ, ⵣⵉⵏ ⴷ, ⴰⵛⴽⵉ, ⵙ ⵎⴰⵏ ⴰⵢⴰ) أو المحصلاتية (Conséquence)، والتركيبية (Synthèse) مثل(ⵙ ⵉⵣⴳⵣⵍ, ⴻⵡⴰ, ⵙ ⵎⴻⵏⵣⴻ, ⵙ ⵉⵎⴳⴳⴰⵔⵉ) و الزمنية (Temps) مثل: (ⵙⴳ ⵙⵙⵍⴻ, ⵣⴷⴰⵜ ⴻ, ⴳ ⵡⴰⴽⵉⴷ ⵍⵍⴻ, ⵙⴳ ⴰⵎⴻ) والغائية (But) مثل: (ⴹⵎⴰ, ⴰⵀⴰⴷ,) والبدلية (Alternative) (ⴳ ⵡⴰⵏⵙⴰ, ⵏⴻⵖ/ⵏⵖⴷ)والشرطية (Condition) مثل: (ⵎⴰⵍⴰ,ⵏⴻⵖ/ⵏⵖⴷ) نجدها تحقق وظائف عدة؛ وعليه، فإن ما يمكن تسميته بوقائع الخطاب تتمظهر، من جهة، في الكيفية التي تنتظم بها الملفوظات داخل النص، كما تتحدد، من جهة ثانية، من خلال السياق الخارج-لساني للنص؛ وقد عملنا لذلك على أن نوسع اكثر المقاربة

الديداكتيكية المعتمدة من حيث تبني نظرية ديكرو Ducrot التي أدمجت ظواهر اعتبرت خارج لسانية في منظومة النص (مقصدية المتخاطبين مثلا)؛ وبطبيعة الحال فإن هذا يجعلنا نتحدث، في إطار منهاج اللغة الأمازيغية، عن براكماتية لسانية، أي عن ممارسات سوسيو-لسانية لوظائف اللغة الأمازيغية؛ وهذا ليس فقط لأن كل ممارسة لغوية هي في العمق تحيين لافتراضات (virtualités ) أجناسية (وصفية، سردية، حجاجية، شعرية إلخ) مسجلة في بنية اللغة نفسها وتحمل معها مقصدياتها النصية بل أيضاً لأن هذه المقصديات بشقيها النصي والسياقي تتحدد من خلال فعالية الاستعمال للوقائع اللسانية الخاصة باللغة الأمازيغية.

**ب - المقصدية وسياق القراءة/ الفهم**

بناء على ما تقدم واستناداً إلى هذه الخاصيات التي يتميز بها كلُّ جنس من أجناس الخطاب، كما أنه اعتباراً كذلك للمقصديات التي يعلنُ عنها النصّ أو يعلن عنها كذلك مرسِل الرسالة، تنشأ علاقة خاصة بين الرسالة والمرسَل إليه (المفترَض) تقوم أساساً باستحضار، كما قلنا، العناصر المكوّنة للخطاطة التواصلية بما يجعل من سيرورة القراءة / الفهم التي تشكل هنا إحدى الحلقات الأساسية في بناء المعنى / المعرفة نتاجاً لدينامية قرائية سياقية تحدّدها، من جهة، المعرفة القبْلية للمتلقي (المتعلم (ة) / الأستاذ (ة) )عن جنس النص وأداواته ومقصدياته، وتحددها، من جهة ثانية، الشروط التواصلية المرتبطة بالقناة وبسياق إنتاجه وتلقيه. وقد عبر واضعو دليل مدرسة ومدرس اللغة الأمازيغية عن هذه الدينامية، في إطار الخطوات المنهجية لتدريس النصوص المقترحة في الكتب المدرسية للأمازيغية، كما يلي:

«يقتضي فهْم النص الإجابة عن عدد من التساؤلات، تتعلق بالمراحل الثلاث (قبل القراءة، أثناء القراءة، بعد القراءة) المتعلقة بالاستراتيجيات القرائية. وتنصب المرحلة الأولى على الاستباقات والفرضيات التي تتبادر إلى ذهن المتعلم، في حين تهدف المرحلة الثانية إلى تثبيت الفرضيات أو نفيها أو تعديلها من خلال المؤشرات الواردة في النص، بينما تتناول المرحلة الثالثة الامتدادات والأحكام والآراء المعبر عنها من طرف القارئ حول النص المقروء» (البغدادي وآخرون، 2017: 77).

### 3 - مقصديات أنماط النصوص المدرجة في منهاج اللغة الأمازيغية

بعد استعراضنا للمقصديات التي تعكسها أنماط النصوص في علاقتها بالوقائع اللسانية وبالوظائف التي تنتظمها الخطاطة التي حددها رومان جاكبسون، وبعد أن ميزنا داخل هذه الوظائف بين نصوص ذات مقصدية معرفية ونصوص ذات مقصدية انتهاضية أو إنجازية ونصوص ذات مقصدية حجاجية تتوخى تغيير موقف أو رأي ومقصديات تتوخى خلق عوالم تخيلية أو شعرية، سنعمل فيما يلي على إبراز هذه المقصديات كما حدد المنهاج مداخلها القيمية التي هي الغاية القصوى من تدريس اللغة الأمازيغية.

يمكن لنا أن نميز، في هذا الإطاربين:

**أ - مقصديات تنتظم في الوظيفية المرجعية أو التعيينية**

ويندرج فيها مجموع النصوص التي من خصائصها وضوح المضامين وقابليتها للإدراك؛ وتشكل، في هذا الصدد، الوحدات الخاصة بكفايات الإخبار والاستخبار (ⴰⵙⵏⵖⵎⵙ) والسرد (ⴰⵍⵍⴰⵙ) والتفسير (ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ) والوصف (ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ) والإنجاز (ⴰⵙⴽⴰⵏ) مناسبة لاقتراح نصوص من مقصدياتها الأساسية تقديم أنواع من المعارف التي نجملها فيما يلي:

- **معارف ثقافية لها علاقة بمقومات الشخصية الوطنية**: ويدخل في إطارها، كما أبرزنا ذلك فيما سبق، مختلف المعارف المرتبطة بالشخصيات والرموز التاريخية والثقافية والسياسية والفنية والأدبية والفكرية التي بصمت هوية المتعلمين (ـات) الجمعية؛ إلا أنه اعتباراً لما لهذه الشخصيات والرموز من أهمية قصوى على مستوى القيم من حيث الاعتزاز بالانتماء إلى هوية مغربية متجذرة في التاريخ، فإن مقصدياتها تتجاوز هنا المعرفة في حد ذاتها.

- **معارف ثقافية لها علاقة بالحضارات الإنسانية:** ويدخل، في هذا الإطار، مختلف المعارف المرتبطة بالرموز الثقافية التي أنتجتها شعوب العالم؛ ومن المقصديات التي توختها هنا، إضافة إلى المعارف، تلك التي لها علاقة بالقيم وعلى رأسها، بطبيعة الحال، قيم الانفتاح على الآخر وموضعة الثقافة المحلية والوطنية في سياقها الكوني.

- **معارف علمية لها علاقة بالصحة والبيئة والتكنولوجيات الحديثة:** ويندرج في إطارها مختلف النصوص التي تقدم معارف عن هذه المجالات، إلا أنها، مرة أخرى، لا تتوقف عند المقصدية الخاصة بمعرفة الشيء في حد ذاته، بل تتوخى كذلك تحقيق مقصديات أخرى

ذات بعد قيمي، على رأسها تبني سلوكات صحية وبيئية وعلمية مرتبطة أساساً بتنمية الحسَّيْن المدني والوطني؛

- **معارف ذات طبيعة منهجية:** يتعلق الأمر، هنا، بالمعارف التي لها علاقة بتملك آليات البحث؛ إذ الثّابت أن تملك هذه الآليات قد أصبح اليوم يشكل، على مستوى المقاربات البيداغوجية والديداكتيكية، أساس بناء المعارف والمهارات والكفايات؛ ولذلك فإن وظيفة المدرسة تقتضي ألا تُقدم المعارف جاهزة، كما فصلنا ذلك سابقاً، بل تقتضي أن تمكن المتعلمات والمتعلمين من المهارات الاولية ذات الطبيعة المنهجية والتي على رأسها طرح الأسئلة الاستكشافية المناسبة والكيفية التي يجب أن تُطرح بها. إن هذه الكفاية الاساسية التي تشكل، في هذا الصدد، الإطار النظري لحصر أنواع المعارف بل والإطار العملي لمباشرة عمليات البحث نجد لها حضوراً، عرضانياً، في جميع الوحدات، كما أنها تتمظهر أكثر وبشكل أوضح في العديد من النصوص الاستخبارية (ⴰⵙⵙⵓⵍⵖⵜ) والتفسيرية (ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ) والوصفية (ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ). ولقد كان المنطلق لتحقيق هذه الغاية هو أن يتمثل المتعلم (ة) الترسانة الأداتية التي تستبطنها الأسئلة الستة أو السبعة (/ⵎⵉⵏ ⵉⵀⵏⴰ/ ⵎⴰ ⴰⴷ ⵉⴳⴰ, ⵎⵉⵏ ⵉⵎⵙⴰⵔⵏ, ⵎⴰⵏⵉ, ⵎⵉⵍⵎⵉ/ ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ, ⵎⴰⵢⵎⵎⵉ/ ⵎⴰⴳ; ⵎⴰⵎⵛ/ ⵎⴰⵎⵏⴽ/ ⵎⵛⵃⴰⵍ/ ⵎⴽⴰⴷ)، ويعرف أو يمتلك كفاية استعمالها في سياقاتها المناسبة؛ وهكذا، فمنذ السنة الأولى، سيعتاد المتعلمون (ـات)على طرح هذه الأسئلة الجوهرية ويستحضرونها في كل عملية استكشاف أو بحث عن المعلومة أو إعادة بنائها؛ يستحضرونها ضمنياً أو ظاهراً وبالدقة اللازمة عندما يتمرّسون على طرح هذه الأسئلة على النصوص القرائية (تنمية مهارة أو استراتيجيات القراءة) استكشافاً للمعنى وللمغزى ولأصناف المعارف، ويستحضرونها كذلك عندما يسألون، مثلاً، عن الكيفية التي يمكن أن يقطعوا بها الطريق (ⴰⴷ ⵏⵍⵎⴷ ⴰⴷ ⵏⵣⵡⴰ ⴰⴱⵔⵉⴷ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2013 : 79-90)، أو عندما يريدون التعرف على شخصيات تاريخية بصمت تاريخ المغاربة، قديما وحديثاً، أو كذلك عندما يريدون التعرف على آثار الحضارة الأمازيغية قبل الإسلام وبعده، (ⴰⴳⵍⵍⵉⴷ ⵢⵓⴱⴰ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3, 2005 : 39-54) (ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ) (ⵎⴰⵙⵉⵏⵉⵙⴰ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ/ ⵛⵉⵛⵓⵏ, ⴰⴼⵔⵀⵓⵏ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 5, 2010 : 21-34) (ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2013 : 63-67)؛ أو عندما يريدون أن يستخبروا عن

مناخ المغرب وعن تنوعه الطبيعي (ⴰⵏⵣⵡⵉ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2010 : 7-20)، أو عن الكيفية التي تتوالد به الفراشات والمراحل الأساسية في نمو الشجرة، (ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵜⵜⵍⴰⵍ ⵓⴼⵕⵟⵓⵟⵟⵓ/ ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵜⵜⵍⴰⵍ ⵡⴰⴷⴷⴰⴳ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2013 : 91-100)، كما يستحضرونها أيضاً، وهذا من الأهمية بمكان، عندما يباشرون التعرف على أساليب الكتابة الصحفية من حيث البحث عن الخبر وكيفية نقله وتقديمه في الحلّة التعبيرية المناسبة (ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵜⵎⴳⵔⴰⴷⵜ ⵏ ⵓⵖⵎⵉⵙ) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2010 : 105-116). ونظراً للأهمية البالغة التي تتميزُ بها مهارة طرح السؤال المناسب، فإن حضورها يخترق جميع الأنشطة (التواصل، القراءة، الكتابة، النحو والصرف، الأنشطة الترفيهية).

والأهم في كل هذا هو أن المقصدية المثلى من وراء كل هذه العمليات هو أن ينفتح المتعلمون (ـات) على الحقيقة المعرفية بوصفها منتوج بحث دينامي قائم على منهج من أدواته الأساسية الأولى: السؤال، مع ما يستدعيه ذلك، عندما يستشكل الموضوع، من إجراءات منهجية أخرى لاحقة أو موازية ترتكز على الملاحظة / التجربة والشك والاستدلال / الحجة ثم التحليل والتصنيف. وهي الإجراءات التي إن استلهمها المتعلم (ة) ستشكل على المدى البعيد أس بناء شخصيته. صحيح أن استضمار هذه العمليات المنهجية تظل دائماً في حدودها الإدراكية الادنى حسب المستويات الدراسية، إلا أنها مع ذلك، كما تقول رحمة بورقية وهي تتحدث عن المنهج العلمي، تفتح الآفاق للتفكير في نقلها لمعالجة ظواهر أو إشكاليات أخرى شبيهة؛ وهو ما يمنح هؤلاء المتعلمين (ـات) إمكانيات التجريد ونقل المنهج لاستعمال أدواته البرهانية إلى مجالات أخرى؛ تقول في هذا الصدد: «إن عليه [أي المنهج العلمي] أن يتمحور حول ملكة الأشكلة (problématiser) والبحث والشك منهجياً للوصول إلى الحقيقة. فهو بصيغة أخرى تدريب لذهن المتعلم على استعمال أدوات البرهنة» (Bourqia, 2017: 38) كما أنه تجاوز لمرحلة المراكمة المعرفية البسيطة (الاكتساب المعرفي) إلى مرحلة التعلم المبدع الذي يمنح القدرة / القدرات «les capabilités» على استثمارها والعمل على استكشاف معارف جديدة (Bourqia, 2017: 40).

بناء على هذا الهاجس البيداغوجي تم اقتراح نصوص قرائية خاصّة في المستويات الأعلى من التعليم الابتدائي (المستوى الخامس والمستوى السادس) شكلت مناسبة للتعريف، أولاً، بالموضوع / الإشكالية (الإجابة عن السؤال ماذا؟) ثم، ثانياً، بالبحث أو بتقديم البراهين

(démonstration) والمبررات العلمية (justification)عن طريق الإجابة عن السؤالين: كيف ولماذا؟ ثم أخيراً بتقديم الخلاصة العلمية التركيبية التي تتخذ من مجموع الشواهد والحجج والأمثلة المفسرة مرتكزاً لتأكيد النتيجة العلمية المتوصل إليها؛ بل وكذلك من خلال نقل الإطار العام للخطوات المنهجية المعتمدة من أجل معالجة ظواهر أخرى شبيهة. نجد ذلك مبثوثاً في مختلف النصوص والأنشطة التفسيرية التي عالجت، مثلاً، ظاهرة التوالد لدى الفراشات أو الدجاج أو الضفادع كما نجدها أيضاً عند استعراض المعارف العلمية الخاصة بمراحل نمو النباتات أو بالدورات الطبيعية الخاصة بالبيئة (دورة الماء في الطبيعة)؛ وهكذا فإنه بالإضافة إلى استحضار المعلومات الأساسية عن حياة الشجرة (ⵜⵓⴷⵔⵜ ⵏ ⵡⴰⴷⴷⴰⵖ)، مثلاً، أو عن الدورات الطبيعية للبيئة (ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵜⵜⵟⵟⵉ ⵓⵙⴷⴷⵉ ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ)، أو كذلك عن أنواع الحيوانات (ⵎⵍⴰⵡ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡⵍ ⵏ ⵉⵎⴰⴷⴷⴰⵔⵏ ⴰⴷ ⵉⵣⵣⴰⵏ ⵖ ⵓⵙⴷⴷⵉ ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ) والحشرات في علاقتها بسلوكاتها الغذائية (ⵉⵎⵙⴽⵙⵓⵎⵏ, ⵉⵏⴰⵔⵎⵓⵜⵏ, ⵉⵎⵙⵜⵓⵖⴰ) سيقترح منهاج اللغة الأمازيغية نصوصاً تفسيرية وأنشطة تعليمية تهيئ المتعلمات والمتعلمين، بناء على خطوات منهجية محددة واستناداً على الملاحظة التجريبية، لتفسير هذه السلوكات لدى بعض الحيوانات أو لدى بعض الحشرات (ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵜⵜⵣⴰⵣ ⵓⵀⵇⵛⵓⵛⵛⵓ) أو لتفسير مراحل نمو بعض الأشجار (ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵜⵜⵣⴰⵣ ⵡⴰⴷⴷⴰⵖ) بناء على معطيات يتعايش معها المتعلم ويمكن أن يلاحظها في محيطه الطبيعي المباشر.

### ب - مقصديات تنتظم في إطار الوظيفة التعبيرية

يمكن اعتبار هذا النمط من المقصديات الوجه الآخر للمقصديات المنتظمة في إطار ما يسميه ر. جاكبسون بالوظيفة التعيينية أو المرجعية التي تهدف، كما بينا ذلك، إلى نقل المعارف والأفكار وحتى الطرائق المنهجية المتضمنة في المقاربات الديداكتيكية المعتمدة من طرف المنظومات التربوية؛ إن مقصديتها لا تتحدد هنا بالإحالة على المرجع بل تتحدد أساساً في الموقف الذي يكشف عنه مرسل الرسالة من الموضوع / الشيء (المرجع)، أي ما إذا كان جميلاً أو قبيحاً، محبوباً أو مكروهاً، خيراً أو شريراً، محترماً أو غير محترم مقبولاً أو غير مقبول متلائماً مع نظرة المتكلم للواقع أو غير متلائم. وبهذا فإن مقصدية الوظيفة التعبيرية، على عكس المقصدية التعيينية التي هي قابلة للإدراك المعرفي (cognitive)، تتميز بالذاتية وبالإدراك العاطفي، مما يقتضي في الحالتين نوعين مختلفين من الترميز (codage) اللساني: الأول، أي المرجعي، ينحو

فيه مرسل الرسالة إلى تحييد القيم الإيحائية والتركيز على القيم التعيينية، والثاني، أي التعبيري، ينحو فيه المرسل إلى استثمار الإيحاء للتعبير عن الحالة الانفعالية التي يعيشها؛ وبطبيعة الحال فإن هذا الترميز يمكن أن يتخذ له أشكالاً تعبيرية مختلفة منها ما له علاقة بالنبرة الصوتية أو بالمعجم أو بالصيغ التركيبية؛ وتشكل، في هذا الصدد، الوحدات الخاصة بكفاية ⵅⴼ ⴰⵙⵎⵓⵏ ⵜⵉⴼⵔⴰⵢⵉⵏ، كما هو الحال بالنسبة للوحدة السادسة من الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى الثاني أو بالنسبة للوحدة الأولى من الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى الثالث من التعليم الابتدائي، ترجمةً بيداغوجية لهذه الوظيفة من خلال إبداع وضعيات تواصلية وحوارات أصيلة (authentique) تتيح للمتعلم (ة) إمكانية استضمار الأدوات اللسانية للوظيفة التعبيرية (ⴰⵢⵢⴰⵓ, ⵛⵛⴷⴰⵏ ⵜⵛⵍⴰ/ ⴰⵢⵢⴰⵢ, ⵛⵛⴷⴰⵏ ⵎⵖⵉⴷⴰ/ ⵡⴰⵢⵢⴰⵀⵉ, ⵛⴽⴰⴷ ⴼⵉⵏⴽⵎⵍ) وترجمتها ليس فقط على مستوى تمثل الظاهرة النحوية أو الصرفية من حيث الحديث أو التعبير عن المشاعر الخاصة تقديراً وتبخيساً وتعجباً داخل الفرع المحلي للمتعلم (ة) (المستوى الثاني)، بل وانفتاحاً كذلك على المعجم (ⵜⵛⵍⴰ/ ⵎⵖⵉⴷⴰ/ⴼⵉⵏⴽⵎⵍ) وعلى أشكال من التعبير الخاص المستعمل في الفرعين الآخرين (! ⵡⴰⵢⵢⴰⵀⵉ ! ⵢⴰⵢⵢⴰ ! ⵓⴰⵢⵢⴰ) بالنسبة للمستوى الثالث، وفي علاقة وطيدة بالقيم والمهارات التي تجعل الوظيفة التعبيرية في خدمة الغايات التربوية المقررة (الحفاظ على البيئة، الاعتزاز بالتراث الفني والثقافي المغربي في تنوعه).

**ت - مقصديات تنتظم في إطار الوظيفية الإنجازية**

إذا كانت المقصدية التعبيرية تتحدد، كما أشرنا، في الموقف الانفعالي الذي يكشف عنه مرسل الرسالة من الموضوع / الشيء (المرجع)، فإن المقصدية الإنجازية تركز فيها الرسالة على المتلقي (جان أوستين John Austin)؛ ويتحدد الهدف منها في استثارة هذا الأخير بجعله ينتهضُ لإنجاز عمل ما استجابة لرسالة المرسل؛ والواقع أن هذه المقصدية نجد لها حضوراً عرضانياً في جميع الأنشطة التعليمية -التعلمية التي يتلقاها المتعلمون (ـات)؛ إذ لا يتعلق الأمر هنا فقط بالنصوص القرائية التي من أهدافها الأساسية التمكن من استراتيجيات القراءة، ولكن أيضاً بالأنشطة التي يُطلبُ منهم فيها إنجاز التمارين وحل الوضعيات-المشكلة؛ إن المطلوب من المتلقي، في جميع هذه الحالات، هو أن يقوم بإنجاز عمل استجابةً لتعليمة محددة (تمارين في اللغة، إنجاز نشاط لعبي، تشخيص إلخ)؛ إلا أنه موازاة مع ذلك يقترح الكتاب

المدرسي أنشطة قرائية موجّهةً أو حرة في إطار وحدات خاصة بهذه الكفايات؛ وهكذا فإنه من خلال اقتراح نصوص وتيمات ووضعيات تعلمية دالة، يتمكن المتعلم (ة) من الانخراط في تحقيق المقصديات الخاصة بالوظيفة الإنجازية؛ نجد ذلك، مثلاً، في الوحدة الثانية من الكتاب المدرسي الخاص بالمستوى الثاني، الخاصة بكفاية (ⴰⵙⴽⴰⵏ) أو في الوحدة الثامنة من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة الخاصة بكفاية (ⴰⵙⵎⵉⴳⵍ) أو كذلك في الوحدة الرابعة من الكتاب المدرسي للسنة السادسة الخاصة بالكفاية (ⴰⵙⴽⴰⵏ ⴷ ⵓⵙⵎⵉⴳⵍ ⴳⵅ ⵜⵖⵃⵅⵜ ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ)؛ ففي جميع هذه الوحدات تمت ترجمة الوظيفة الإنجازية في علاقتها، أولاً، بالكفاءة اللسانية للمتعلمين (ـات)، من حيث تملكهم للأدوات النحوية والصرفية والتعبيرية (ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴷⵖⴰⵔ, ⵉⵎⵥⴰⴳⵏ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵃ, ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⴱⴰⵡⵜ, ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴽⴰⵏ, ⵉⵎⵥⴰⴳⵏ ⴳ ⴰⴷ ⵙ ⵡⵓⵔⵎⵉⵔ) الخاصة بالكفاية ومن حيث قدرتهم على استحضارها في الفهم أو التواصل بشقيه الشفوي والكتابي أو كذلك في تعلم بعض المهارات كفن الطبخ الأمازيغي (ⴰⵣⵎⴱⵓ, ⴱⵓⵇⵎⵎⴰⵛ, ⵉⴳⵅ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ) أو في القدرة على تقديم النصح (ⴰⵙⵎⵉⴳⵍ) عندما يتعلق الأمر، مثلاً، باحترام قوانين السير ومعرفة كيفية قطع الطريق من الأماكن الخاصة بالراجلين أو عندما يتعلق بتجنب بعض السلوكيات المستهجنة والخطيرة كاللعب بالكرة في الشارع.

ويمكن أن نُدرج في هذا الإطار كذلك الوظيفة الإقناعية أو الحجاجية، ما دام الأمر يتعلق هنا بمقصدية تركّز فيها الرسالةُ على المتلقي من حيث تغيير مواقفه وجعله يتبنى مواقف المرسل؛ وتتحدد هذه المقصدية في كونها تعبيء المعارف والمهارات الخاصة بوظائف اللغة لتحقيق هدف أساسي وهو التدليل على أن الموقف الذي يتبناه المرسلُ هو الموقف الصحيح أو الأقرب إلى الصحة؛ وبهذا فإن المتعلم (ة) الذي يُفترضُ فيه أن يحقق هذه المقصدية يُشترط فيه أن يكون قادراً على التعبير عن رأيه أو موقفه أو أطروحته باعتماد صياغة لغوية واضحة (الوظيفة التعبيرية) وأن يكون متمكناً من المعارف التي تعزز ما يذهب إليه (الوظيفة الإخبارية) وأن يكون قادراً على استعمال أساليب السرد والوصف والتفسير وله دراية باستعمال مختلف أشكال الحجاج واستراتيجياته بما في ذلك القدرة على المقارنة وتنظيم الأفكار والحجج وجعلها منطقية ومنسجمة وذات حجية وقادرة على التأثير وإبراز تهافت المواقف المعترضة (الوظيفة الحجاجية) (F. Vanoye, 1983 : 45) إلخ. ومن ضمن الموضوعات

القرائية التي تم اقتراحها في الكتاب المدرسي للغة الامازيغية سنجد تيمة أهمية الصداقة (ⴰⴷ ⴳⴳⵖ ⵉⵎⴷⴷⵓⴽⴽⴰⵍ) السفر (ⴰⵎⵓⴷⴷⵓ) الاتفاق حول نوع المساعدة التي يمكن أن تُقدم لأطفال الحسيمة إثر زلزال 2004 (ⵜⵉⵎⵔⵓⵖⵉⵏ) أنواع المهن (ⵜⴰⵣⵣⵓⵍⵉⵏ ⵏ ⵙⴰⵜⵔⵓ ⴳⵀ ⵉⵣⵏⵔⵔⴰ).

## ث - مقصديات تنتظم في إطار الوظيفة الجمالية أو الشعرية

تتحدد هذه المقصديات في إطار الوظيفة الجمالية التي تؤسس لعلاقة خاصة بين الرسالة والشكل الذي تتمظهر به؛ فلكون الشكل هو ما يتحول هنا إلى المقصدية الأساسية للرسالة فإن المرجع في هذه الحالة يصبح هو اللغة أو البناء المميز (محسنات مجازية، إيقاع إلخ) الذي يثير الانتباه إليه قبل المضمون؛ وتشكل، في هذا الصدد، مختلف الأشكال الأدبية الأمازيغية من شعر وأناشيد وأمثال وألغاز وحكايات وقصص موضوعاً لهذه المقصدية التي تتحدد بها الوظيفة الجمالية أو الشعرية؛ فلكونها رسالة تصدر عن سيميولوجيا متفردة، فإن ما يثير الانتباه إليها ابتداءً ليس هو محتواها ولكن خاصيتها الأسلوبية القائمة على اللعب بالكلمات والرموز والجمل بما يحول الدال إلى مدلول ويحول النص إلى فضاء للتدليل (signifiance) وإنتاج القيم. والذي تجدر الإشارة إليه، مع ذلك، هو أن الوظيفة الشعرية للنصوص المقترحة بمختلف مستويات التعليم الابتدائي لم تختزل أبداً في مظهرها الجمالي الذي يشكل بكل تأكيد أحد الأبعاد المهيمنة والمنصوص عليها في مداخل القيم (القيم الجمالية)؛ إذ نظراً إلى طبيعتها التربوية وللغايات والأهداف المتوخاة من وراء تدريسها في المنهاج، فإن هذه الوظيفة، بما تحمله من مقصديات قيمية بالأساس، تمكن المتعلم بالاستناد إلى الأنشطة المقترحة من بناء المعنى أو المغزى التربوي؛ إن جاكبسون نفسه يلح على أن الرسالة الشعرية، بمفهومها العام، لا يمكن أن تختزل فقط في وظيفتها أو مقصدياتها الجمالية (الشكلية)، ولذلك فإن أي محاولة لاختزالها، كما يقول، في هذا البعد الوحيد، حتى وإن كان مهيمناً، لن يؤدي إلا إلى إفقارها وتبسيطها بشكل خادع(Delas et al., 1973 : 41) . ونعتقد أن الإشكالية تُصبح أكثر خطورة عندما يتعلق الأمر بالمدرسة؛ إذ كما يذهب إلى ذلك جان ميشال آدم وجان بيير كولدستاين، فإن الوظيفة الشعرية هي في نهاية المطاف مجموع الوظائف الخمس الأخرى (ADAM et al., 1976: 278)؛ وتتجلى مقصدياتها في كونها تثبت قيما ومعارف في ذاكرة المتعلمين (ـات) نظراً لما تتميز به من جمالية (إيقاع، طباق، تشبيه، استعارة، أليكوريا..) تكشف عنها منظومة لسانية وسيميوطيقية خاصة يتعالق داخلها النص بالتوجيهات

الديداكتيكية وبالأسناد المصاحبة وبالفضاء الذي يوجد داخله هذا النص. إن خاصية هذه النصوص هي أن العلامة اللسانية لا تنمحي نهائياً لفائدة المرجع (المدلول)، كما أنها تنتج قيماً ومعرفةً مدرسية.

استناداً إلى هذه الاعتبارات ذات الطبيعة البيداغوجية المتصلة بمداخل القيم، فإن النصوص المقترحة في منهاج اللغة الأمازيغية اتسمت في عمومها بالتنوع من حيث تعدد موضوعاتها ومن حيث طبيعة الأجناس الأدبية التي تنتمي إليه (أنشودة، حكاية، مثل..) ومن حيث الرسائل التربوية المتوخى إيصالها، بل وكذلك من حيث تعدد وتنوع مقصدياتها ووظائفها؛ ففي مجال الأنشودة، مثلاً، قُدمت نصوص حضرت فيها الوظيفة المرجعية (تم التركيز فيها على الضمير الغائب)، ونصوص حضرت فيها الوظيفة الانفعالية (émotive) (تم التركيز فيها على ضمير المتكلم)؛ ونصوص أخرى حضرت فيها الوظيفة الانجازية (تم التركيز فيها على ضمير المخاطَب)؛ ولم تقف الوظيفة الشعرية للنصوص المقترحة حاجزاً لكي تستعيد مقصديات الوظائف الأخرى، وعبرها القيم والمعارف التي لها علاقة بالمنهاج الرسمي؛ إذ في جميع الحالات المُشار إليها أحالت النصوص الشعرية المقترحة على المرجع (الوظيفة المرجعية)، كما هو واضح في النص الشعري التالي (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1, 2003 : 93):

**ⵉⵜⵜⵔⵓ ⵓⴳⵢⵢⵓⵔ,**

ⵓⵣⵣⵖⵏ ⴽⴰⴼⵙ ⵡⴰⵎⴰⵏ,

ⵉⵜⵜⵔⵓ ⵓⴳⵢⵢⵓⵔ,

ⵙ ⵓⴼⵔⴰⵙ ⵏ ⵉⵡⴷⴰⵏ,

ⵣⵣⴰⵢⵙ ⵉⵣⴷⴷⵎⵏ,

ⵣⵣⴰⵢⵙ ⵉ ⵙⵙⵔⵓⵖⴰⵏ.

ⵢⵓⵙⵓⵙ ⵓⵣⵇⵇⵓⵕ,

ⵇⴻⵡⵏ ⴰⵙ ⵉⵥⵓⵕⴰⵏ,

ⵙⵍⵍⵖ ⵉ ⵓⴳⵢⵢⵓⵔ,

ⵙⵙⵏⵖ ⵎⵉⵏ ⵉⵎⵙⴰⵔⵏ,

ⵃⵎⵎⴰⵔⵙ ⴰⴷ ⴰⵙ ⴳⴳⵖ,

ⴰⵎⵓⴽ ⴷ ⴰⵙ ⴳⴳⵉⵏ.

ففي هذا النص هناك نوع من المزج بين الأسلوب الشعري (المقصدية الشعرية) الذي يتوسلُ المجاز مع ما يوازيه ذلك من إيقاعات وتوازنات صوتية تقوم على تكرار الكلمات والتراكيب وبين الأسلوب الوصفي (المقصدية التعيينية) الذي يُقدِّم فيه النص واقعاً عن حالة الشجرة التي جفت أغصانها بسبب سلوكات الإنسان الذي لم يتوان عن قطع فروعها وجذورها بهدف استعمالها المفرط في التدفئة، ولينتهي في الأخير إلى خلاصة أخلاقية تدخل في باب القيم تتلخص في أن كاتب النص، وعبره المتلقي له، يتعهدان بأن لا يأتوا أبداً في المستقبل بمثل هذه الأعمال المشينة؛ وهنا سنلاحظ أن المقصدية الشعرية لم تشكل حاجزا أمام المقصديات الأخرى لكي تكون حاضرة ولتتحقق من خلالها الأهداف التربوية المتوخاة، بل إن هذه المقصدية عززتها ومنحتها قوة وتأثيراً أكبر في المتلقي / المتعلم (ة) لكي تمرر القيم المومأ إليها. وينسحب نفس الأمر على النص الشعري التالي: (ⵜⵉⵥⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2013: 32)

ⵎⵓⵏⵜ ⴷ ⵉⵡ, ⵎⵓⵏⵎⵜ ⵉⴷ,

ⴰⴷ ⵏⴳⴳ ⴰⵥⵓⵕ ⴳ ⵓⵥⵓⵕ,

ⴰⴷ ⵏⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ ⵏⵏⵖ

ⴰⴷ ⵏⵎⵓⵏⵜ ⵉ ⵓⵎⵏⵓⵕ,

ⵎⴰⵍⴰ ⵏⴽⴽⵉⵏ ⵏⵎⵓⵏ,

ⵎⴰⵇⵇⴰ ⴰⴷ ⵅⴰⵥⵏⵖ ⵉⵥⵕⵓⵕ,

ⴰⴷ ⵏⵙⴰⵏ ⴳ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ,

ⴰⴷ ⴷ ⴰⵕⵎⵏ ⵍⴳⵏⵓⵕ,

ⴰⴷ ⵏⵕⵕⵉⵍⵉ ⵜⴰⴽⵏⵢⴰⵍⵜ,

ⴰⴷ ⵜⵜⴰⵍⵉ ⵓⵔ ⵜⵜⵔⵓⵕ(1).

فهذا النص الذي وإن كان يتوسل التجديد المجازي بشكل أقل من النّص الأول (الشجرة تبكي)، ويستعيضُ عن ذلك بقوة الإيقاع من حيث تكرار الكلمات والصيغ التعبيرية ويحرص على حضور القافية مع إعادة إنتاج جمل استعارية «مبتذلة» لا تكشف عن جدتها إلا في

(1) القصيدة للشاعر المرحوم محمد شاشا.

سياق المغزى العام للرسالة، فإنه يستعيرُ، إلى جانب ذلك، صيغاً تعبيرية ذات طابع إنجازي وأمري (prescriptif) تتوخى من حيث المقصدية التأثير على المتلقي (المرسَل إليه) والدفع به إلى التفاعل إيجاباً مع مضمون الرسالة بهدف إنجاز مهمة أكبرُ من اتباع بعض الخطوات أو القواعد التي نجدها في النصوص المبينة، مثلاً، لكيفية تحضير وجبة غذائية. إن النص يستثمر، هنا، على غرار النصوص الإنجازية، صيغاً أمرية (impératif) (ⵎⵙⵏⵜ ⴷ ⵉⵓ, ⵎⵙⵏⵎⵜ ⵉⴷ,) وصيغاً شرطية (conditionnel) ذات أفق حجاجي وإقناعي (ⵎⴰⵇⵇⴰ ⵎⴰⵍⴰ ⵏⴳⴳⵉⵏ ⵏⵎⵙⵏ,) كما يستثمرُ صيغاً فعلية يحدد من خلالها الأهداف المتوخاة من وراء (ⴰⴷ ⵅⴰⵃⵏⵖ ⵉⵃⵙⵓⵙ) الدعوة إلى التضامن والاجتماع والتي تتجلى هنا في: بناء وطن، ورفع رايته عالية.

**ج - مقصديات المعيرة اللسانية**

من أكثر المقصديات التي توخاها المنهاج الخاص باللغة الأمازيغية هي المعيرة؛ وقد قدمنا، فيما سبق، عناصر من المقاربة المعتمدة، في هذا المجال، على مستوى بناء الكتب المدرسية؛ وهي المقاربة التي ميزنا فيها بين ثلاث مراحل: أ) مرحلة تثبيت المكتسبات اللغوية للمتعلمات والمتعلمين في فرعهم اللغوي الأم؛ ب) مرحلة الانفتاح على الفرعين الآخرين وإغناء الفرع الأم بمكتسبات جديدة؛ ج) وأخيراً مرحلة المعيرة التي يتمكن خلالها المتعلم (ة) من إسقاط الحواجز السطحية للاستعمالات اللغوية المحلية بالإحالة إلى معيار لساني يمنحه القدرة على التواصل البي-لهجي وكفاية قراءة وفهم النصوص بمختلف تجلياتها المحلية والممعيرة أو إن شئنا الدقة المتعددة الإسمية (polynomique). وسنحاول، في هذا الصدد، إبراز بعض تفاصيل هذه العملية من خلال الوقوف عند المقصدية الميتا-لسانية وما اقتضاه ذلك من بناء مصطلحية / معجمية أمازيغية أو ما أسميناه بالمفهمة (conceptualisation) الاصطلاحية وعند مقصدية التواصل-بيلسانية وما اقتضاه ذلك من عمليات استهدفت بناء مرجعية لغوية مشتركة تقوم، من جهة، على المصطلح المدرسي الجديد وعلى المشترك المعجمي بين الفروع الثلاث، كما تستند، من جهة ثانية، على الانفتاح على المعجم الخاص بكل فرع من هذه الفروع.

**- مستوى المقصدية الميتا- لسانية**

لا نقصد بهذه المقصدية تلك التي لها علاقة بالخطابات التفسيرية التي تتجلى وظائفها الأساسية في تقديم معارف ومهارات وكفايات ذات مضامين علمية كالتي قدمنا

نماذج منها فيما سبق، ولكن نقصد بها أيضاً تلك المقصدية التي تجعل المتعلم (ة) قادراً على أن يفكر في لغته الأم ويفهم ميكانيزماتها ويحدد مفاهيمها ويوسع استعمالاتها؛ ولذلك فهي لا تحدد فقط المعاني السياقية للعلامات اللسانية التي قد تلتبس دلالاتها على المتعلمين، ولكن تمنح اللغة الأمازيغية أيضاً إمكانيات تعبيرية جديدة بما يجعلها قادرة على الانتقال للاضطلاع بوظيفة المفهمة الاصطلاحية التي تتحقق في اللغات العالمة؛ ويمكن لنا التمييز هنا بين خمسة أنواع:

- **المفهمة الاصطلاحية المرتبطة بالمفاهيم العلمية:** وتتوخى هذه المفهمة زرع المفاهيم المجردة التي تقتضي الانتقال باللغة الأمازيغية من التعبير عن المحسوس الذي يرتكز على الأجزاء، كما هو واقع اللغات الشفوية عموماً، إلى التعبير عن المجرد، الذي يتعالى عن الخصائص الجزئية ويركز على ما هو عام بالاستناد إلى السمات المشتركة للأشياء. ويندرج في هذا الإطار جميع التسميات ذات الطابع التصنيفي القادرة على إبراز النوع أو الجنس الذي ينتمي إليه الجزء. من ذلك مثلاً: ⴰⵎⵜⵛⴰⴽⵙⵓⵎ, ⵉⵏⴰⵔⵎⵓⵜⵏ, ⵉⵎⵙⵜⵓⴳⴰ, ⴰⵎⵓⴷⵔ, ⴰⴷⴷⴰⴳ فهذا النمط من الكلمات التي ترتفع بالمفاهيم إلى مستوى التجريد للدلالة على نوع / جنس الشيء يمنح اللغة القدرة على تصنيف الكائنات الحية إلى حيوانات وأشجار كما يميز في الأولى بين لاحمة (ⴰⵎⵜⵛⴰⴽⵙⵓⵎ) وعاشبة (ⵉⵎⵙⵜⵓⴳⴰ) ولاحمة – عاشبة (ⵉⵏⴰⵔⵎⵓⵜⵏ)؛ وهو أمرٌ كانت الأمازيغية الشفوية تفتقده أو تستعيرُ مصطلحاته من لغات أجنبية عنها.

- **المفهمة الاصطلاحية المرتبطة بالمفاهيم اللسانية:** وتتوخى هذه المفهمة تمكين المتعلمين من معجم عالِم يحدد مكونات الجملة الأمازيغية ووظائفها وينتقل بالأمازيغية إلى مستوى اللغة الواصفة؛ ويندرج في هذا الإطار جميع التسميات المتعلقة ببعض أبواب النحو والصرف التي يحتويها المنهاج منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي إلى السنة السادسة؛ من ذلك مثلاً:

**ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ** (ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ, ⵉⵃⵔⵉⵙⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ, ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ, ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ, ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⵓⵙⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵜ, ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴽⴰⵏ, ⵜⴰⵍⵖⴰ ⵜⴰⵏⴰⵟⴰⵡⵜ, ⵉⵎⵣⵍⴰⵢ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏⵏ, ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵥⵙⵉ);

**ⴰⵙⴼⵜⵉ** (ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ, ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵎⵉⵔ ⵙ “ⴰⴷ”, ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ).

- **المفهمة الاصطلاحية المرتبطة بأجناس النصوص:** وتندرج في هذا الإطار جميع التسميات المتعلقة بأنماط الخطابات التي يدرسها المتعلمون والتي تفتقدها اللغة الأمازيغية أو التي لها وجود عامي إلا أنها تحتاج إلى تشذيب وتوسيع أو تحديد لدلالاتها بما يجعلها قادرة على تعيين المفاهيم الجديدة بالدقة اللازمة، ومنها:

ⴰⵍⵍⴰⵙ, ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ, ⴰⵙⵙⵓⵍⵍⵖⵜ, ⴰⵏⵖⵎⵙ, ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ, ⴰⵙⵙⵏⵣⵉ.

كما تندرج في هذا الإطار أيضاً مجموع التسميات المرتبطة ببناء النصوص، والتي منها:

ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ, ⴰⵏⴰⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ, ⴰⵣⵡⵍ, ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⵙⴷⴷⴰⵔⵉⵏ, ⵜⵉⵏⴼⵓⵍⵉⵏ, ⵉⵙⵓⵔⵙⵏ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ, ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ.

- **المفهمة الاصطلاحية المرتبطة بالتعليمات البيداغوجية:** ويندرج في هذا الصدد جميع التعابير التي تحدد المهام الإنجازية التي على المتعلم القيام بها في إطار أنشطة التواصل (ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⴹ) والقراءة (ⵜⵉⵖⵔⵉ)والنحو (ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ) والصرف (ⴰⵙⴼⵜⵉ) والكتابة (ⵜⵉⵔⵔⴰ)والترفيه (ⴰⵡⵔⴰⵔ)منها:

ⴰⴷ ⵣⵕⵖ, ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵖ ⴰⴷ ⵏⵖⵎⵙⵖ / ⵙⵙⵓⵍⵍⵖⵜⵖ, ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵖ ⴳⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴰⴷ, ⴰⴷ ⵙⵜⵉⵖ ⵜⴰⵎⵔⴰⵔⵓⵜ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ, ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵖ ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ, ⴰⴷ ⵍⵎⴷⵖ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ, ⴰⴷ ⵖⵔⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ, ⴰⴷ ⵙⵙⵓⴷⵙⵖ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ, ⴰⵔⵉⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵜⵉⵏⴰⵍⴰⵡⵉⵏ, ⴰⴷ ⵙⵎⴷⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ, ⴰⴷ ⵍⵎⴷⵖ ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵖ ⴰⴹⵕⵉⵚ.

- **المفهمة الاصطلاحية المرتبطة بالمعجم اليومي للمتعلمين:** بالرغم من أن هذا النوع من التسميات يندرج في إطار التسميات العادية التي يحتاجها المتكلمون لاستعمالها في حياتهم التواصلية اليومية، إلا أن غيابها من المعجم الأمازيغي المستعمل جعلنا ندرجها في إطار المفهمة الاصطلاحية نظراً لجدتها؛ ويمكن أن ندرج في هذا الإطار جميع التسميات الجديدة التي تسمي الأشياء المحيطة بحياة الطفل/ المتعلم والتي تفتقدها اللغة الأمازيغية (ⵜⵉⵏⵎⵍ, ⵜⴰⴷⴰⵍⴰ, ⴰⵍⵓⴳ, ⵜⵉⴼⵉⵍⵜ, ⵜⴰⵖⴷⴰ, ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ, ⵜⴰⵚⴼⴼⴰⴹⵜ, ⵉⴽⵕⵕⴰⵊⵏ, ⵜⴰⵏⴰⴽⴰⵜ, ⴰⵖⴰⵏⵉⴱ, ⵓⵙⵙⴰⵏ ⵏ ⵉⵎⴰⵍⴰⵙⵙ إلخ)؛ كما يمكن أن نضيف إليها أيضاً بعض أنواع أفعال اللغة

الجديدة التي تلعب هنا دوراً أساسياً في تثبيت القيم (ⴰⵣⵓⵍ, ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ, ⴰⵢⵢⵓⵣ, ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ).

**-مستوى المقصدية التواصل - البيـلسانية**

الواقع أن المقصدية التواصل - بيلسانية تتحقق أيضاً في مستوى المقصدية الميتا-لسانية؛ ذلك لأن اعتماد نفس المصطلحية وزرعها في جسد فروع اللغة الأمازيغية، منذ السنة الأولى من التعليم الابتدائي، يمنح المتعلمين/ ـات معجماً مشتركاً يمكنهم من الإحالة إلى نفس المفاهيم وبالتالي إلى نفس الأطر المرجعية الدلالية التي تمكن من تحقيق التواصل البيلساني على مستوى أعلى من مستويات التواصل؛ ويعزز هذا المنحى البيتواصلي أن منهاج اللغة الأمازيغية قارب هذه المقصدية من خلال:

**- اعتماد المعجم المشترك بين جميع فروع اللغة الأمازيغية:** بحيث أن الكتاب المدرسي بمستوياته الست بالإضافة إلى الكتاب الخاص بالتعليم الإعدادي ركز في بنائه للنصوص القرائية وللأنشطة التعليمية على المشترك المعجمي بين الفروع الثلاث؛ وقد ساعد على ترسيخ هذه المقاربة اعتماد نفس القواعد الإملائية، بحيث شكلت الكتابة، في هذا الإطار، مرتكزاً أساسياً للإحالة على نفس الكلمات من حيث بنياتها المورفولوجية والتركيبية، مع اختلافات طفيفة لا تعوق الكفاية التواصلية في حالة إيرادها. وحتى نأخذ فكرة عن هذا المشترك المعجمي في المستوى الأول من التعليم الابتدائي فإنه يكفي أن نقارن بين النصوص الثلاث التالية:

**- النص الأول لفرع أمازيغية الشمال**

**ⵀⴰ ⵜⴰⵡⴰⵛⵓⵏⵜ ⵉⵏⵓ,**

ⴰⵙⵙⴰ ⵜⵓⵙ ⴷ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵖⴰⵔ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⴰⵣⵓⵍ ⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ. ⴰⴷⴼ ⴷ!

ⵏⴰⴷⵢⴰ : ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵏⴰⴷⵢⴰ, ⴰⵙ ⴷ ⴰⴷ ⴰⵎ ⵎⵍⵖ ⵜⴰⵡⴰⵛⵓⵏⵜ ⵉⵏⵓ. ⵀⴰ ⵉⵎⵎⴰ, ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵢⴰⵎⵏⴰ. ⵀⴰ ⴱⴰⴱⴰ ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵅⵎⵎⵓ.

ⵏⴰⴷⵢⴰ : ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰ ⵎⴰⵙⵙⴰ ⵢⴰⵎⵏⴰ, ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵎⴰⵙⵙ ⵅⵎⵎⵓ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵡⴰ ⴷ ⵓⵎⴰ ⵉⴷⵉⵔ.

ⵉⴷⵉⵔ : ⵙⵙⵏⵖ ⵓⵎⴰⵎ, ⵉⵍⵍⴰ ⴰⴽⵉⴷⵉ ⴷⵉ ⵜⵉⵏⵎⵍ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵜⴰ ⴷ ⵓⵍⵜⵎⴰ ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ.

ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ : ⵓⵍⴰ ⵏⵛⵛ, ⵕⴰⵃⵖ ⵖⵔ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⴰⵙⵙⴰ.

- النص الثاني لفرع أمازيغية الوسط

ⵀⴰ ⴰⵢⵜ ⵓⵅⴰⵎ ⵉⵏⵓ,

ⴰⵙⵙⴰ ⵜⴷⴷⴰ ⴷ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⵖⵓⵔ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⴰⵣⵓⵍ ⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ. ⴽⵛⵎ !

ⵏⴰⴷⵢⴰ : ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵏⴰⴷⵢⴰ, ⴰⴷⴷⵓ ⴷ ⴰⴷ ⴰⵎ ⵎⵍⵖ ⴰⵢⵜ ⵓⵅⴰⵎ ⵉⵏⵓ. ⵀⴰ ⵉⵎⵎⴰ,

ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵢⴰⵎⵏⴰ. ⵀⴰ ⴱⴰⴱⴰ ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵃⵎⵎⵓ.

ⵏⴰⴷⵢⴰ : ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰ ⵎⴰⵙⵙⴰ ⵢⴰⵎⵏⴰ, ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵎⴰⵙⵙ ⵃⵎⵎⵓ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵡⴰ ⴷ ⵓⵎⴰ ⵉⴷⵉⵔ.

ⵉⴷⵉⵔ : ⵙⵙⵏⵖ ⵓⵎⴰⵎ, ⵉⵍⵍⴰ ⴷⵉⴷⵉ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵜⴰ ⴷ ⵓⵍⵜⵎⴰ ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ.

ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ : ⴰⵡⴷ ⵏⴽⴽ, ⴷⴷⵉⵖ ⵖⵔ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⴰⵙⵙⴰ.

- النص الثالث لفرع أمازيغية الجنوب

ⵀⴰ ⵜⴰⵡⵊⴰ ⵉⵏⵓ,

ⴰⵙⵙⴰ ⵜⴷⴷⴰ ⴷ ⵏⴰⴷⵢⴰ ⴷⴰⵔ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⴰⵣⵓⵍ ⴰ ⵏⴰⴷⵢⴰ. ⴽⵛⵎ!

ⵏⴰⴷⵢⴰ : ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ ⴰ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵏⴰⴷⵢⴰ, ⴰⴷⴷⵓ ⴷ ⴰⴷ ⴰⵎ ⵎⵍⵖ ⵜⴰⵡⵊⴰ ⵉⵏⵓ. ⵀⴰ ⵉⵎⵎⴰ, ⵉⵙⵎ

ⵏⵏⵙ ⵢⴰⵎⵏⴰ. ⵀⴰ ⴱⴰⴱⴰ ⵉⵙⵎ ⵏⵏⵙ ⵃⵎⵎⵓ.

ⵏⴰⴷⵢⴰ : ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴰ ⵎⴰⵙⵙⴰ ⵢⴰⵎⵏⴰ, ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵎⴰⵙⵙ ⵃⵎⵎⵓ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵡⴰ ⴷ ⴳⵯⵎⴰ ⵉⴷⵉⵔ.

ⵉⴷⵉⵔ : ⵙⵙⵏⵖ ⵓⵎⴰⵎ, ⵉⵍⵍⴰ ⴷⵉⴷⵉ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ : ⵜⴰ ⴷ ⵓⵍⵜⵎⴰ ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ.

ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ : ⴰⵡⴷ ⵏⴽⴽⵉⵏ, ⴷⴷⵉⵖ ⵙ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⴰⵙⵙⴰ.

إن مجموع المشترك في هذه النصوص الثلاث للدرس الأول من هذا المستوى الأول يصل إلى أكثر من 60 كلمة مشتركة بين الفروع الثلاث، وإذا أضفنا إليها الكلمات الجديدة التي هي: ⴰⵣⵓⵍ, ⵜⴰⵏⵎⵎⵉⵔⵜ, ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ, ⵎⴰⵙⵙ, ⵎⴰⵙⵙⴰ فإن الاختلاف بين النصوص لا يتجاوز خمس أو ست كلمات.

وبطبيعة الحال فإن هذا المشترك هو ما سيُشكل في المستويين الخامس والسادس من التعليم الابتدائي المرتكز الأساسي لبناء نصوص قرائية مشتركة تتحقق عبرها العديد من الأنشطة (الفهم، القواعد، الكتابة).

- **الانفتاح على المعجم الخاص بالفروع اللغوية الأخرى للأمازيغية:** وذلك في إطار مقاربة تتوخى إغناء هذه الفروع بمترادفات واستعمالات أسلوبية جديدة، ويمكن التمثيل على ذلك بالمفردات التالية:

ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ/ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ,
ⴽⵓⴷⵏⵏⴰ/ ⵎⵉⵍⵎⵉ ⵎⵎⴰ, ⴰⴷⴷⴰⵢ,
ⵉⵅⴼ/ ⴰⴳⴰⵢⵢⵓ, ⴰⵣⵍⵍⵉⴼ,
ⴰⵣⴳⵔⴰⵔ/ⴰⵖⵣⵣⴰⴼ,
ⵜⵛⴰⵎⵎⴰ/ ⵜⴰⵡⵊⵊⴰ/ ⵜⴰⴽⵓⵔⵜ,
ⴰⵟⵟⴰⵚ/ ⴽⵉⴳⴰⵏ,
ⵉⵛⵏⴰ/ⵉⴼⵓⵍⴽⵉ/ ⵉⵖⵓⴷⴰ,
ⵜⵓⵖⴰ/ ⵉⴽⴽⴰ ⵜⵜ ⵉⵏⵏ,
ⵉⵜⵜⴼⴼⵔ/ ⵉⵏⵜⵜⵍ,
ⵜⴰⵅⴰⵜⴰⵔⵜ/ ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ,
ⵏⵜⵜⵏⵓⵔⵣ/ ⵏⵙⵙⵉⵜⵉⵎ,
ⵢⴰⵖⵓⵍ/ ⵉⴷⵡⵍ.

- **الانفتاح على التعابير الخاصة بالفروع اللغوية للأمازيغية:** وذلك في إطار مقاربة تتوخى إغناء التعابير الخاصة بالفروع ومنحها إمكانيات تركيبية وأسلوبية جديدة، كما هو

الحال مثلاً عندما يتعلق الأمر ببعض الصيغ الدالة على المضارع الممتد (inacompli) أو بصيغ التثمين أو التقدير/ الوظيفة الانفعالية (ⵎⵛⵜⴰ ⵉⵖⵓⴷⴰ, ⵎⵛⵢⴰⵍ ⵉⵛⵏⴰ, ⵎⵇⴰ ⴰⴷ ⵉⴼⵓⵍⴽⵉ)أو كما هو الحال في سياق الإخبار والاستخبار(ⵎⴰ ⵉⵙⵎ ⵏⵏⴽ/ⵏⵏⵎ, ⵎⵉⵏ ⵉⵃⵏⴰ/ ⵜⵃⵏⴰ, ⵎⴰ ⴰⴷ ⵉⴳⴰ) أو كذلك عندما يتعلق الأمر ببعض التعابير البلاغية الأكثر استعمالاً :

ⵉⵎⵇⵇⵓⵔ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ ⵉ ⵓⵔⴱⴰ,

ⵉⵇⵇⵓⵔ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ ⵉ ⵓⴼⵔⵓⵅ,

ⴰⵔⴱⴰ ⴰⴷ, ⴳⵉⵙ ⴰⵎⵏⵓⵙ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ,

ⵉⵛⵛⴰ ⵉⴼⴰⴷⴷⵏ ⵏⵏⵙ,

ⵉⵕⵥⵎ ⵡⵓⵍ ⵏⵏⵙ,

ⵉⵎⵎⵓⵜ ⴰⵙ ⵡⵓⵍ,

ⵉⵎⵖⵔ ⴰⵙ ⵡⴰⴷⵉⵙ.

وبهذا فإن تبني نفس المصطلحات الجديدة واعتماد المعجم المشترك للفروع الثلاثة والانفتاح على معجم وتراكيب وأساليب الفرعين الآخرين (ولفروع أمازيغية أخرى) واعتماد نفس التعليمات البيداغوجية هو ما يشكل مرتكزاً لإغناء، من جهة، هذه الفروع من حيث تزويدها بما ينقصها ولجعلها، من جهة ثانية، قادرة على التعبير عن المفاهيم الجديدة، كما أن ذلك يضمن، من جهة أخرى، تحقيق مقصدية التواصل البيـ-لهجي بين فروع اللغة الأمازيغية ويهيئها على المديين المتوسط والبعيد لتصبح الانكوا فرانكا. وكما تذهب إلى ذلك فاطمة أكناو فإن المقاربة المعتمدة في المجموعة البيداغوجية ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ تبين أن تعليم - تعلم اللغة الأمازيغية يتحدد هدفه في تمكين المتعلم من استعمال هذه اللغة بوصفها وسيلة وليس بوصفها غاية في حد ذاتها، أي بوصفها اللغة التي تتحقق بها الوظائف التعبيرية (التعبير عن الأحاسيس، التعبير عن المُتمنيات إلخ) والبيـشخصية (التحية، تقديم النفس، التعبير عن الانتماء، قبول أو رفض دعوة، الاعتذار، الإخبار، الاستخبار، التفسير، المحاججة، التعبير عن الموافقة أو عدم الموافقة) والإنجازية (الأمر، الإرشاد، تقديم النصيحة) والمرجعية (الوصف والسرد والمقارنة) والإبداعية (إبداع قصيدة، إبداع قصة، أو إنتاج نص عن حدث) (Agnaou, 2009 : 24-27).

## الخلاصة:

توخّى هذا العمل الوقوف عند المراحل التي تمّت خلالها عمليات تصريف منهاج اللغة الأمازيغية الخاص بالتعليم الابتدائي؛ وقد توزعت محتوياتُه على أربعة محاور تناول كل محور منها جانباً من الجوانب ذات الصلة بالمرجعيات التربوية التي لها علاقة بالاختيارات والتوجهات والغايات والمبادئ. وهكذا عالج المحور الأول إشكالية تدبير التنوع اللغوي، حيث تم إبراز العمليات الأساسية التي قام بها المعهد من أجل تصريف متصل لغوي أمازيغي يقوم على التدرج في بناء الكتب المدرسية ويستند إلى مجموع الدراسات اللسانية والمقاربات البيداغوجية التي اعتمدت في هذا الصدد، وعالج المحور الثاني، إشكالية المعارف والقيم في المنهاج ، فتوقفنا عند خصائص المعرفة المدرسية في علاقتها بمداخل القيم كما هي منصوص عليها في الوثائق الرسمية للدولة المغربية وكما تم تصريفها عبر مقررات السنوات الست من التعليم الابتدائي؛ وعالج المحور الثالث خصائص المقاربة البيداغوجية التي اعتمدت في بناء درس اللغة الأمازيغية، حيث تم التوقف فيه عند خاصية أن يكون المتعلم للغة الأمازيغية في قلب التعلمات وخاصية البرهنة التي يقوم عليها التعلم وخاصية الانتظام المنطقي التدرجي في ترجمة المنهاج؛ وأخيراً عالج المحور الرابع الوظائف اللغوية المستهدفة حيث تم التوقف عند مقصديات أنماط النصوص من حيث شكل الخطاب واشتغال اللغة.

## البيبليوغرافيا

### اللغة العربية

- البغدادي، محمد وآخرون. (2017)، دليل مدرسة ومدرس اللغة الأمازيغية، سلك التعليم الابتدائي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المعارف الجديدة – الرباط، ص: 20

- البغدادي، محمد وآخرون (2016)، تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني: القراءة والتعبير الكتابي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص: 60.

- البغدادي، محمد وآخرون، دراسة تشخيصية للتعلمات في القراءة والكتابة بحرف تفيناغ، 2010 (مخطوط).

- بروديل، فرنان، قواعد لغة الحضارات، ت.د. الهادي التيمومي، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى- بيروت 2009

- بوكوس، أحمد. (2013)، مسار اللغة الأمازيغية، الرهانات والاستراتيجيات، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، المطبعة طوب بريس – الرباط، ص: 31.

- الجريدة الرسمية (2019) قانون تنظيمي رقم 26.16 يتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية، المنشور بالجريدة الرسمية بتاريخ 26 سبتمبر 2019، عدد: 6816.

- حنداين، محمد، إدماج الأمازيغية في النظام التربوي المغربي، (ملاحظات أولية)، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، 2003.

- خطاب أجدير في 17 أكتوبر 2001 بمناسبة الإعلان عن الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

- خلفي، عبد السلام. (2009)، معيرة اللغة الأمازيغية في ضوء بعض التجارب العالمية، ورد في مجلة أسيناك العدد 3 مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص: 36-13.

- خلفي، عبد السلام. (2012)، المعارف والقيم في المناهج الدراسية: قراءة نقدية واستشرافية، ورد بمجلة المدرسة المغربية، منشورات المجلس الأعلى للتعليم، مطبعة مكتبة المدارس، الدارالبيضاء، عدد مزدوج 4/ 5 أكتوبر، ص: 90-88.

- خلفي، عبد السلام. (2016)، القيم في منهاج التربية الإسلامية: قراءة نقدية، مطبعة المعارف الجديدة/ الرباط.

- روبول، اوليفيي. (2002)، لغة التربية. تحليل الخطاب البيداغوجي، ترجمة عمر أوكان، أفريقيا الشرق، ص: 195.

- شاكر، سالم. (2003)، الأمازيغ وقضيتهم في بلاد المغرب المعاصر، ترجمة حبيب الله منصوري، دار القصبة للنشر، الجزائر، ص: 164.

- الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، أجدير – خنيفرة، 17 أكتوبر 2001.

- قرار المحكمة الدستورية، رقم 97/19 بتاريخ 2019/09/05 المتعلق بملاءمة القانون التنظيمي رقم 16.26 للدستور.

- وزارة التربية (2002) الكتاب الأبيض (2002) منشورات مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب، الجزء الثاني.

- وزارة التربية ( 2002) الكتاب الأبيض (2002)، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، منشورات مطبعة وزارة التربية الوطنية والشباب، الجزء الأول.

- وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج. البرامج والتوجيهات الخاصة بالتعليم الابتدائي (2011)، منشورات.

**اللغة الفرنسية**

Adam, J. et al, (1976), Linguistique et discours littéraire, théorie et pratique des textes, Librairie Larousse, Paris-VI, p: 278

Agnaou, F. (2009), Vers une didactique de l'amazighe, in Asinag, N°2, Imprimerie EL Maarif Al Jadida- Rabat.

Banner, J. et al, (2002), L art d'enseigner, Copyright, Nouveaux Horizons – ARS, Paris.

Boukhris, F. et al. (2008), La nouvelle grammaire de l'amazighe, Rabat, Publication de l'Institut Royale de la Culture Amazighe, El Maarif Al jadida.

Boukous, A. (1989), «La dialectologie berbère durant la période coloniale au Maroc», in Langue et société au Maghreb, Bilan et Perspectives, Série : colloques et séminaires, n°13, Rabat, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, p.119-134.

Bourqia, R. (2017), Penser L'ecole, penser La société, Réflexion sociologiques sur l'éducation au Maroc, Editions la Croisée des Chemins, p : 38.

Coq, G. (2014), Pour une culture éthique à l'école, ouvrage collectif, sous la direction d'eric Favey et Guy Coq, in Pour un enseignement laique de la morale, Editions Privat, P : 82

CSEFRS, (2016) RAPPORT ANALYTIQUE (résumé), PNEA 2016.

Crinon, J. et al.  (2014), (sous la direction d Alain Bentolila), La production écrite, entre contraintes et expression, Editions Nathan, p. 20-21

Delas, D. et al. (1973), Linguistique et poétique, Librairie Larousse, p: 41

De Vecchi, G. (2002), Faire vivre de véritables situations-problèmes, hachette EDUCATION, Paris, P : 5

D'Hainaut, Louis. (1980), Des fins aux objectifs de l'éducation. Editions LABOR, Bruxelles, p. 39-109.

Ducrot, O. (1980), Dire et ne pas dire, principes sémantique linguis tique, Deuxième édition, HERMANN, p. 221-245.

Durkheim, E. (2006), Education et sociologie, QUADRIGE/ PUF, 9ème edition, p. 44-58.

Fondation Roi Baudouin (1994), L'école n'est pas toute seule, Recommandations de la commission Société-Enseignement à la Fondation Roi Baudouin, De Boeck- Wesmael s.a, Bruxelles

Fourez, G. (2006), Eduquer, Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés, De Boeck Université, Bruxelles, 3ème édition, p : 13.

Guiraud, P. (1983), LA SEMIOLOGIE, que sais-je ? Presse Universitaires de France, Paris, 4ème édition, P : 9- 27

Jakobson, R. (1963). Essais de linguistique générale, Minuit, Points, Paris, P : 213-214

Karmloff, K. et al. (2012), Comment les enfants entrent dans le langage, Un nouveau regard sur les théories et les pratiques d'acquisition du langage, Traduit de l'anglais par Yves Bonin, édition Retz, Paris.

Morin, E. (2011), «La voie Pour l'avenir de l'humanité», Librairie Arthème Fayard, p : 14.

Rayou, P. et al. (2017), LES 100 MOTS de L'EDUCATION, Que sais-je,

Rogers X. et al (2000), «Une pédagogie de l'integration, Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, DeBoeck Université, 1ère édition, Bruxelles. PUF, Editions CHAAROUI, p : 20.

Reboul, O. (2017) LA PHILOSOPHIE DE L'EDUCATION, Que sais-je, Editions CHARAOUI, 2017, p : 27.

Suzanne-G. Chaetrand, (1990), L'argumentation, aussi un fait de langue. Québec français, (79), p : 40-41.

Vanoye, F. (1983), Fonctions du langage et pédagogie de la communication, In : Pratiques : linguistique, littéraire, didactique, n° 40. La communication. p : 45

http://www.cese.ma/Documents/PDF/Communiques_de_ (juillet 2019) (juillet 2019) presse/2019/SO99/CP-SO99-Va.pdf

https://www.medias24.com/MAROC/CULTURE/188973-Le-Marocain-consacre-2mn-par-jour-a-la-lecture.html (Juillet 2019).

https://www.medias24.com/MAROC/SOCIETE/178737-Niveau-de-lecture-des-ecoliers-le-Maroc-est-48e-sur-50-pays-etudies.html (Juillet 2019).

## الكتب المدرسية المعتمدة

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1, (2004), le livre de l'élève, Afrique Orient, Ca-.sablanca

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, (2013), le livre de l'élève, Librairie Al Omma, .Rabat

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3, (2005), le livre de l'élève, publications Okad, .Rabat

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, (2010), le livre de l'élève, publications Okad, .Rabat

.ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5, (2010), le livre de l'élève, publications Okad, Rabat

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, (2013), le livre de l'élève, Imprimie El Maarif .Al Jadida, Rabat

# حضور البُعد الثقافي والقيمي في مضامين الكتب المدرسية نموذج مادة اللغة الأمازيغية

**علي موريف**

**ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ**

ⵉⴳⴰ ⵉⵎⵔⵙⵉ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⴰⴷ, ⴰⵙⵎⵏⵉⴷ ⵏ ⵜⵡⵍⴰⵃⵜ ⵜⵓⵙⵏⵉⵜ ⵏ ⵓⴳⴳⵓⴳ ⴰⴷⵍⵙⴰⵏ ⴷ ⵓⵜⵉⴳⴰⵏ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⴰⵏⵎⵍⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (ⴰⵙⴷⴷⵉ ⵏ ⵜⵉⵃⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ) ⵏ ⵚⴹⵉⵚ ⵉⵙⵡⵉⵔⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ ⴳ ⵜⵉⵎⵏⵍ ⵜⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵜ. ⵖⵎⴽⵍⵍⵉ ⵉⴳⴰ ⵓⵍⴰ ⴰⵣⵎⵣⵣⵓ ⵍⵍⵉ ⴳ ⵔⴰⴷ ⵏⵙⵙⵃⵙⵉ ⵜⵉⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵍⵍⵉ ⴷ ⴳⵉⵙ ⵢⵓⵙⴰⵏ, ⴷ ⵎⴰⴷ ⵉⴳⴰⵏ ⵉⵎⵙⴰⵔⴰⵙⵏ ⵏ ⵉⵎⴰⵍ ⴳⵉⵙⵏ; ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽⵯ ⴳ ⵓⵣⵎⵣ ⴰⴷ ⵍⵍⵉ ⵉⴳⴰⵏ ⵡⵉⵏ ⵓⵎⵢⴰⵏⴰⵡ ⴰⵙⵏⵉⵙⵍ ⴷ ⵓⴷⵍⵙⴰⵏ ⴷ ⵉⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⴳⵉⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵜ.

ⴳ ⵓⵎⵣⵡⴰⵔⵓ, ⵏⵉⵡⵉ ⴷ ⴳⵃ ⵢⴰⵏ ⵓⵙⵉⴷⵃ ⵍⵍⵉ ⵉⵙⴰⵡⵍⵏ ⴳⵃ ⵉⵔⵎⵎⵓⵙⵏ ⵏ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⴰⴷ, ⵣⵓⵏ ⴷ ⴰⵜⵉⴳⵏ ⴷ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ. ⵏⵙⴰⵡⵍ ⵓⵍⴰ ⴳⵃ ⵓⵎⵏⴰⴷⵏ ⵉⵎⵉⵥⵉⵕⵏ ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽⵯ ⴳ ⵉⴳⵔ ⵏ ⵜⴷⵍⵙⴰ ⵜⴰⵏⵎⵍⴰⵏⵜ. ⴳ ⵜⴳⵉⵔⴰ, ⵏⵙⴽⵔ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵢⴰⴷⴰⵙⵜ ⴳ ⵏⵙⵙⵃⵙⵉ ⴰⵜⵉⴳⵏ ⴷ ⵜⵡⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵜⵉⴷⵍⵙⴰⵏⵉⵏ ⵍⵍⵉ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⴰⵏⵎⵍⴰⵏ ⵏ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴷ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽⵯ ⴰⵙⵡⵉⵔ ⴰⵏⴰⵎⵓⵏ ⴷ ⵓⵃⵔⵉⴷ. ⵎⴰⵛⵛ ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵜⵉⵍⵉ ⵢⴰⵜ ⵜⵖⵓⵔⵉ ⵏ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⵍⵍⵉ ⵔⴰⴷ ⵉⴷⵍ ⴽⵓ ⵎⴰⴷ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵉⵏⵎⵍⴰⵏⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⵙⵙⴰⵏⵉⵏ ⵜⵉⵏⴰⵎⵓⵏⵉⵏ ⴰⵎ : (ⴰⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵉⵏ, ⴰⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ, ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵓⵙⴳⴷ, ⵜⴰⵃⵍⵙⴰⵃⵜ ⴷ ⵓⵙⵡⵉⵏⴳⵎ, ⴰⵙⴳⵎⵉ ⵏ ⵓⵙⴷⵍⵙ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵉ).

ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⴰⵕⵥⴰⵎⵉⵏ: ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⴰⵜⵉⴳⵏ, ⵓⴳⴳⵓⴳⵏ ⵉⴷⵍⵙⴰⵏⵏ, ⵜⴰⵎⴰⴳⵓⵜ ⵜⴰⴷⵍⵙⴰⵏⵜ, ⵜⵓⵎⴰⵢⵉⵏ ⵏ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵉⵏⵎⵍⴰⵏⵏ.

**الكلمات المِفتاحية:** الأمازيغية، القيم، الأبعاد الثقافية، التعدّدية الثقافية، مضامين الكتب المدرسية.

## مقدمة تلخيصيّة

يَحتلُّ البُعد الثقافي والقيمي موقعاً حيوياً في أية منظومة اجتماعية وتربوية، نظراً لما يُشكّله من رابطة ولحُمة قوية في تماسك المجتمع في بُعده الفردي والاجتماعي[1]؛ وهو ما يتطلب العناية به في كل جوانب ومستويات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين. غير أن الاهتمام بهذا البُعد، في المؤسسة المدرسية، ينبغي أن يُراعي مبادئ وأُسس حقوق الإنسان واحترام الشخصية الإنسانية (الجوهر الإنساني في البشر)؛ مع ضرورة انفتاح شبكة القيم المعتمدة في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين على الأبعاد الجمالية والروحية والفنية والأنثروبولوجية للمجتمع الذي تنتمي إليه المدرسة. ومع ذلك؛ لابد من الإقرار بأن الكتاب المدرسي، ومن خلاله المؤسسة المدرسية، ليس القناة الوحيدة الممكنة والضامنة لنقل القيم والمعارف والمعايير الأخلاقية والثقافية والرموز المختلفة ذات الصلة بالتربية الثقافية بشكل عام؛ بل هنالك قنوات ووسائط متعددة لتمرير القيم للناشئة؛ ومنها ما توفره اليوم، وبشكل متصاعد، التكنولوجيات الحديثة ووسائل الإعلام والتواصل والمنتديات وغيرها من القنوات المؤثرة في تشكيل الوعي القيمي لدى المتعلمين والناشئة، ومن تم التأثير على أنماط تفكيرهم وسلوكياتهم تجاه مختلف الوضعيات التي يواجهونها في الحياة الاجتماعية.

ومع ذلك؛ لازال للمدرسة دورٌ محوري في بناء شخصية الطفل والتأثير في سلوكياته الثقافية والقيمية، من خلال دورها كفضاء للتنشئة الاجتماعية والثقافية والتربية على القيم المدنية والسلوك الحضاري[2]. فبقدر ما تكون القيم والخطابات والمعارف المروجة داخل

(1) أصدر المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، سنة 2017، تقريراً في الموضوع موسوم بـ: «التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي»، تقرير رقم17/1، يناير 2017. غير أن هذا التقرير تجاهل وضعية اللغة الأمازيغية بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين، بكتبها المدرسية ومضامينها القيمية والثقافية الغنية وما تساهم به من التنشئة والتربية على القيم الفُضلى لدى المُتعلمين المُستفيدين من دروس هذه اللغة.

(2) ينص القانون-الإطار رقم 51.17، المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي على ما يلي:

**المادة 3:**

تعمل منظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي على تحقيق الأهداف الأساسية التالية:

- «ترسيخ الثوابت الدستورية للأمة المنصوص عليها في الدستور وفي المادة 4 من هذا القانون-الإطار، واعتبارها مرجعا أساسيا في النموذج البيداغوجي المعتمد في منظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي، من أجل جعل المتعلم متشبثا بروح الانتماء للوطن، ومتشبعا بقيم المواطنة ومتحليا بروح المبادرة».
- «التشجيع والتحفيز على قيم النبوغ والتميّز والابتكار في مختلف مستويات منظومة التربية والتعليم والتكوين

المدرسة ذات حمولة ديمقراطية، ومُنغرسة في البنية الاجتماعية والثقافية والحضارية للمجتمع الذي تربّى فيه الطفل، بقدر ما تُساهم في التقليص من وطأة العنف الرمزي الذي قد يكون المتعلم ضحيته، وقد يكون لذلك بالغ الأثر على تركيبته النفسية. فالكتاب المدرسي ومضامينه، وفقاً لهذا النحو، يتوجب عليه مُصالحة المتعلم مع ثقافته ولغته وتاريخ مجتمعه، وذلك وفق منهجية تربوية وبيداغوجية تنهل من معين خلاصات ونتائج الأبحاث في مجالات علوم التربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

ويروم هذا العمل الإجابة على سؤالين اثنين، هما:

ما مدى تأثير التحولات الجارية على المضامين الثقافية والمعرفية للكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية؟

- ما هي طبيعة وسلالم القيم المُتضمَّنة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية «تيفاوين أ تمازيغت ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ»؟

== والبحث العلمي ومكوناتها، من خلال تنمية القدرات الذاتية للمتعلمين، وصقل الحس النقدي لديهم، وتفعيل الذكاء، وإتاحة الفرص أمامهم للإبداع والابتكار، وتمكينهم من الانخراط في مجتمع المعرفة والتواصل».

**المادة 4:**

«تستند منظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي من أجل تحقيق الأهداف المنصوص عليها في المادة 3 من هذا القانون-الإطار إلى المبادئ والمرتكزات التالية:

- الثوابت الدستورية للأمة المغربية المتمثلة في الدين الإسلامي الحنيف، والوحدة الوطنية متعددة الروافد، والملكية الدستورية، والاختيار الديمقراطي؛
- الهوية الوطنية الموحدة، المتعددة المكونات، والمبنية على تعزيز الانتماء إلى الأمة، وعلى قيم الانفتاح والاعتدال والتسامح والحوار والتفاهم المتبادل بين الثقافات والحضارات الإنسانية؛
- قيم ومبادئ حقوق الإنسان كما هو منصوص عليها في الدستور والاتفاقيات الدولية التي صادقت عليها المملكة أو انضمت إليها، ولاسيما منها الاتفاقيات ذات الصلة بالتربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي؛
- التقيد بمبادئ المساواة والإنصاف وتكافؤ الفرص في ولوج مختلف مكونات المنظومة وفي تقديم خدماتها لفائدة المتعلمين بمختلف أصنافهم؛

**المادة 5:**

«تقوم منظومة التربية والتعليم والتكوين والبحث العلمي من أجل تحقيق الأهداف المشار إليها في المادة 3 أعلاه، في إطار التكامل والتناسق والالتقائية بين مختلف مكوناتها ومستوياتها، بالوظائف التالية:

- التنشئة الاجتماعية والتربية على قيم المواطنة والانفتاح والتواصل والسلوك المدني؛
- إدماج البعد الثقافي في البرامج والمناهج والتكوينات والوسائط التعليمية، بما يكفل تعريف الأجيال القادمة بالموروث الثقافي الوطني بمختلف روافده وتثمينه، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتنمية الثقافة الوطنية.

## I - مدخل منهجي ومفاهيمي

### 1 - منهجية الاشتغال

اقتصر هذا العمل على تقديم نظرة موجزة عن حضور البُعد الثقافي والقيمي في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية (سلسلة «تيفاوين أ تمازيغت ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ») وعلاقتها بالمؤسسة المدرسية، من خلال تركيز زاوية التحليل على المضامين القيمية لهذا لكتاب المدرسي. وسيكون من المفيد أكثر لو تم استقصاء آراء ومواقف مُدرّسات ومُدرّسي مادة اللغة الأمازيغية ومُتعلميها قصد معرفة تمثلاتهم وتصوراهم حول علاقة القيم المتضمنة في الكتاب المدرسي للمادة بارتفاع منسوب الثقة في الذات وتقديرها، وكذا طبيعة ممارساتهم اليومية وسلوكياتهم المختلفة في الحياة الفردية والاجتماعية. لكن الظروف المحيطة بانجاز هذه المقالة لا تسمح باستحضار هذا الجانب الذي نرى فائدته في تقديم جملة من الأجوبة حول إشكالية القيم بالمدرسة المغربية، لاسيّما ما يتعلق بمخرجات وأثر شبكة القيم المُتضمنة في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية بالنسبة للمُتعلمين.

وجديرٌ بالذكر أن هذا العمل هو محاولة تحليلية ركّز، أساساً، على الجوانب التأطيرية المرتبطة بالسياق الراهن وكذا المداخل النظرية للإشكالية، مع تسليط الضوء على بعض القضايا المرتبطة بالمضامين المعرفية في أبعادها التاريخية، الحضارية، الفنية، الأدبية، الجمالية والرمزية؛ لاسيّما وأن علاقة هذه الأبعاد ببناء هوية المُتعلم وتشكيل شخصيته هي علاقة وطيدة في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية والهوياتية التي يعرفها العالم المعاصر.

وتم الاعتماد أساساً، في الجانب النظري، على بعض الأعمال التي تناولت قضايا القيم والثقافة في علاقتها بالمضامين المدرسية. وفي الجانب التحليلي تم اعتماد الكتب المدرسية لمادة اللغة الأمازيغية للمستويات الست، سلسلة «تيفاوين أتمازيغت ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ».

### 2 . المفاهيم المُهيكلة

#### – القيم

يُقصد بالقيم مجموع المعايير الأخلاقية والمرجعية والتي تُهيكل المنظومة العامة لكل مجموعة اجتماعية أو مجتمع معين، وعلى أساسها يتحدّد سلوك الأفراد والمجموعات. كما

تعمل هذه القيم على توجيه الفكر وقولبته وتحدد ما يجب فعله وما يجب رفضه أو النهي عنه. ومنها يكون المنطلق والمنتهى بالنسبة للفرد والجماعة على حد سواء. وتنطلق شبكة القيم التي تهيكل كل مجتمع من أسس ومرجعيات مختلفة، تنطلق من مُجمل التراكمات الحاصلة خلال المسيرة التاريخية للمجتمع، ومعتقداته ومؤسساته المختلفة وأنساقه الثقافية والقيمية، وذلك بتأثير وتفاعل مستمر بين البيئة المحلية والتقلبات العالمية، لاسيّما في ظل زمن التحولات الرقمية المُتسارعة[1] (Dimitrova, 2005). ومن شأن ذلك كله خلق دافعية لدى الناشئة من أجل تعزيز الشعور بالانتماء وتقويته لديهم، مع خلق فضول معرفي وثقافي يقودهم نحو البحث والاكتشاف في مختلف المستندات والأسس القمينة بإعطاء أجوبة علمية وفكرية عن أسئلة الهوية والقيم الثقافية.

ومع ذلك؛ يبقى مفهوم القيم مفهوماً مركباً ويحمل دلالات مختلفة وأحياناً متناقضة لأسباب كثيرة لعل أبرزها تعدد المرجعيات والفلسفات والمذاهب التي تعدّ عماد وركيزة كل منظومة قيمية من مجتمع إلى آخر. غير أن الكثير من القيم تظل مشتركة بين سائر الثقافات والمجتمعات والمعتقدات.

**– البُعد الثقافي**

نقصد به، في نطاق هذه المساهمة، مجموع العناصر المتعلقة بأشكال الطقوس والتراث الثقافي والفني والموسيقي وكل السلوكات والذهنيات والقيم التي يشتركها ويتقاسهما أفراد مجموعة اجتماعية معينة أو المجموعة الوطنية برمتها (المجتمع)؛ وتُشكّل، بذلك، قاعدة خلفية لمختلف الممارسات التي طبعت المسيرة التاريخية للمجتمع المغربي. فالبُعد الثقافي يشمل شبكة متداخلة ومركبة من المعتقدات والاتجاهات وأنماط التفكير والسلوكيات والأفكار ومجمل الموروث عن الأسلاف في سياق منظومة ثقافية واجتماعية في سياق تفاعلها المستمر مع التحولات المجتمعية.

(1) المقصود بهذه العلاقة هو الاهتمام الذي يوليه الناس، ولاسيما المتعلمين والناشئة، لكل ما هو جديد، ومن تم يكتسب قيمة ومكانة رمزية في حياتهم وتمثلاتهم وسلوكياتهم الفردية والجماعية.

### 3. المرجعيات المؤطرة للبُعدين الثقافي والقيمي

هنالك اليوم توجه نحو الاعتراف بالبُعد الثقافي والقيمي وأهمية استثماره في التعلّمات بغرض تنمية الكفايات واكتساب المهارات الضرورية لدى المُتعلّمين في كل الأسلاك التعليمية، وفي جميع المواد والتخصصات الدراسية بشكل تداخلي وعرضاني. فالوثيقة الدستورية المغربية لسنة 2011 تدعو صراحة إلى «حماية مختلف التعبيرات الثقافية المستعملة في المغرب باعتبارها تراثا أصيلاً وإبداعاً معاصراً بما يسهم في تلاحم مكونات الهوية المغربية: العربية-الإسلامية، والأمازيغية، والصحراوية الحسانية، والغنية بروافدها الإفريقية والأندلسية والعبرية والمتوسطية» (دستور المملكة المغربية، 2011)[1]. كما أن من مرتكزات النظام التربوي المغربي تأصّله في «التراث الحضاري والثقافي للبلاد، بتنوع روافده الجهوية المُتفاعلة والمُتكاملة، ويستهدف حفظ هذا التراث وتجديده، وضمان الإشعاع المتواصل به لما يحمله من قيم خلقية وثقافية» (الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999)؛ مع الإقرار الرسمي بـ«التعدّد اللغوي والثقافي والسّهر على انسجام السياسة اللغوية والثقافية الوطنية» (الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030: من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، 2016)، والسعي في اتجاه «تمكين الشباب من اللغات والمعارف والكفايات اللازمة للانخراط في روح العصر، في انسجام مع القيم الدينية والوطنية للمجتمع المغربي» (الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، المرجع نفسه). وفضلاً عن ذلك؛ أقرت الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030 بـ «إلزامية تدريس اللغة الأمازيغية في مستويات السلك الابتدائي» لما يشكله ذلك من ترجمة بيداغوجية لسياسة الدولة التي تقر بأهمية البعد الثقافي والقيمي للمجتمع المغربي في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

أما ما يتعلق بالأمازيغية على وجه التحديد؛ فقد استند منهاج اللغة الأمازيغية إلى مرجعيات مُؤسِّسة ذات بُعد إستراتيجي مثل الوثيقة الدستورية والتوجهات العامة للدولة والتزاماتها في مجال تدبير الرأسمال الثقافي واللغوي والقيمي والرمزي، فضلاً عن الوثائق التربوية المختلفة التي تستحضر البعد الأمازيغي في الثقافة المغربية مع ضرورة صيانته والنهوض به في ظل مدرسة مغربية حديثة تراعي مقتضيات التدبير السليم والمُعقلن للتعددية

(1) https / / :www.cour-constitutionnelle.ma/ar/node/2014/pdf.

الثقافية واللغوية. وغني عن البيان الإضافة النوعية لمادة اللغة الأمازيغية، بمضامينها القيمية والثقافية والفكرية، في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، والتي تقوم على «تنمية الرصيد الفكري للمُتعلّمين وتقوية اعتزازهم بالثقافة المغربية وربطهم بمحيطهم المحلي والجهوي مع تقوية روح الانفتاح لديهم» وكذا «تنمية قدرات المتعلمين على الوصف (من خلال توظيف المعمار والنسيج ونقائش تيفيناغ)، والتفسير (من خلال توظيف المعارف والمهارات المحلية والأدوات المستعملة فيها)» مع «انغراس المتعلمين المغاربة، ناطقين وغير ناطقين، في عمق الثقافة الوطنية، مدركين لحيوية وقيمة العيش المشترك والتسامح وقبول الاختلاف واحترام الآخرين والمغايرين» (منهاج اللغة الأمازيغية، 2002)؛ ولا شك أن الإحاطة بالجذور الأمازيغية المؤسِّسة للثقافة والحضارة المغربيتين من شأنه تعزيز ثقافة المواطنة وترسيخ الشعور بالانتماء إليها[1].

ويبقى أكبر تحدّي يُواجه اليوم المؤسسة المدرسية، بمضامين خطاباتها وآليات اشتغالها، هو الرقي بوظيفتها الأساسية في «التنشئة الاجتماعية والتربية على القيم في بُعدها الوطني والكوني» (الرؤية الإستراتيجية للإصلاح، المرجع نفسه). ولن يتأتى ذلك إلا بوضع خطة إستراتيجية في مجال التربية والتنشئة الاجتماعية تُراعي خصوصيات الواقع اللغوي والسوسيوثقافي والقيمي للمغرب، وتستند إلى مشروع مجتمعي يستجيب للانتظارات الآنية ومنفتح على الرهانات المستقبلية.

## II – البعد الثقافي والقيمي: قضايا نظرية وتأطيرية

### 1 – تحولات مجتمعية: أهمية البعد الثقافي والقيمي في الرقيّ بقيم المواطنة

يأتي سؤال البُعد الثقافي والقيمي في ظل تحولات مجتمعية وديناميّة ملحوظة تشمل مُختلف الأنساق القيمية والثقافية والسياسية والاجتماعية بالمغرب، مما ساهم في إثارة قضايا وإشكاليات تمسّ الأطر المرجعية المؤطرة للمجتمع المغربي، والتأثيرات التي تحدثها هذه التحولات في منظومة الحقوق اللغوية والثقافية والقيم المشتركة والمواطنة؛ ومن ثمة تستهدف عمق الهوية الوطنية (المودني، 2013: 52-43). فالثقافة الأمازيغية «تعيش وضعية

(1) - للمزيد أنظر التوجيهات التربوية والبرامج الدراسية الخاصة بمادة اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، يوليوز 2021، مديرية المناهج.

غير مسبوقة في تاريخها، تجعلها أمام تحدّيات ورهانات جسيمة، ذات صلة بسياق مُتّسم بعمق التحولات الجارية داخل المجتمع المغربي» (بوكوس، 2013: ص 296). وتقع على عاتق المدرسة، بمختلف الخطابات والتعلّمات التي تقدمها، باعتبارها مؤسسة تنشيئية، رهانات كبرى في هذا الشأن؛ وهو ما فرض تمحيص وتتبع مضامين ومحتويات الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية.

فالتحولات الراهنة جعلت من الأمازيغية، ببُعديْها الثقافي والقيمي، جوهر الهوية الوطنية، بل هي «ديمومة تهيكل اليوم الشخصية اللغوية والثقافية للشعب المغربي» (بوكوس، 2013: ص295-294). وفي خضم هذا السياق الوطني والإقليمي والدولي المُتّسم ببُروز خطاب التعدّد والاختلاف وحقوق الإنسان يستوجب على المغرب أن «يُقدم تكويناً جيداً للفاعلين التربويين يأخذ بعين الاعتبار، إلى جانب المداخل الحقوقية، ومختلف العلوم الإنسانية (علم الاجتماع وعلم النفس والأنثروبولوجيا الثقافية والديانات وتحليل الخطاب إلخ..) تطور الاجتهادات الفقهية المعاصرة» (خلفي، 2016: 63)، بخلاف ما تم العمل به في السابق عبر «تفقير وعي المُتمدرس بالانتماء إلى المغرب كبلد ذي تاريخ وحضارة عريقين، وبالمقابل تمّت تقوية مشاعر الانتماء الدينية والقومية الأكثر اتّساعاً، والتي تشمل بلداناً كثيرة أخرى غير المغرب» (عصيد، 2009: 17). ومن شأن هذه الاجتهادات أن تتجاوز المجال الديني الذي تحدث عنه خلفي إلى مجالات أخرى، منها تدريس اللغات.

**2. الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية: رهان تثبيت التعددية اللغوية والثقافية**

يُعتبر الكتاب المدرسي، بشكل عام، حاملاً معرفياً مُوجَّها للمتعلمين، حيث يتضمّن جملةً من العناصر الأساسية بالنسبة للمادة الدراسية التي يتضمنها، ويقدمها في حُلّة تركيبية انسجاماً مع الخصوصيات النفسية والعُمرية للمتعلمين. كما يُعدّ عنصراً محورياً في العملية التعليمية التعلّمية؛ من خلال كونه أداةً في مُتناول المدرس والمتعلم على حد سواء. ومن تم فهو الوسيلة التواصلية الرسمية المعتمدة بينهما، ودعامةً مفيدةً بالنسبة للخبراء والباحثين، ووسيلة علمية للقراءة والبحث والتفكير والتقييم، ثم أخيراً أداةً بيداغوجيةً ينطلق منها المدرس لتنشيط وتنسيق أنشطته التعلّمية. ومن جانب آخر فهو محط مجموعة من الاستراتيجيات والرهانات التي تعكس وجهات نظر مختلف المجموعات المساهمة في صنعه، وفي مقدمتها

الوزارة المعنية. وفضلاً عن ذلك؛ يعدّ الكتاب المدرسي مؤشراً تربوياً مهما يعكس طبيعة المرحلة التاريخية التي ينتمي إليها من الناحية السياسية والاجتماعية والفكرية والثقافية والإيديولوجية والقيمية...إلخ[1]. فهو بذلك وسيلة مثلى لتلقين نموذج القيم والمعايير الثقافية المُراد تثبيتها في النشء، مع الاهتمام بالمنظومة الثقافية والرمزية للوطن من خلال «تثمين التراث الوطني والانفتاح الثقافي واللغوي» (Agnaou, 2008).

وفضلاً عن ذلك، فالكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية يتضمّن مجموعة من الأنشطة الترفيهية والثقافية من شأنها «تنمية اليقظة والتذكر، معرفة الثقافة والتراث، إيجاد حلول للمشكلات المطروحة والابتكار» (Agnaou, Ibid).

فعملية تحليل مضامين الكتاب المدرسي في أي مجتمع كان[2]، هو محاولة لتشكيل تصور حول موازين القوى داخل المشهد الثقافي والسياسي لذلك المجتمع[3]. وتعطي مضامين ومحتويات تلك الكتب فكرة عن المعالم الكبرى لطبيعة المواطن المُراد تكوينه وتأهيله، بحيث تحمل صورة عن «التوجهات السياسية، والإيديولوجية، والعلمية والبيداغوجية السائدة داخل المجتمع»[4] (Lebrun et al, 2007 : 01-02). وقد تم تحديد جملة من الوظائف الأساسية والأدوار الحيوية التي يؤديها الكتاب المدرسي؛ والمتمثلة في أربع وظائف جوهرية[5]، هي:

– الوظيفة المرجعية، بحيث تُمكّن القارئ من معرفة المرجعية الفكرية والفلسفية والثقافية والتاريخية لذلك المجتمع؛

(1) يمُثّل الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية، بالإضافة إلى كل ما ذُكر، حلقة من حلقات الاستمرارية، في الوسط المدرسي، بالنسبة للإنتاج العلمي والأكاديمي للباحثين والمفكرين في مجال الأمازيغية في بعدها اللغوي والثقافي والتاريخي والأدبي.

(2) نودّ الإشارة إلى كون الخلفية النظرية التي نستلهمها كمرجعية مُوجّهة للتحليل والتفكيك في هذا الشأن تنهل من معين الأطر النظرية والمنهجية للحقل المعرفي المرتبط بسوسيولوجيا التربية بشكل عام وبسوسيولوجيا الثقافة والهوية بشكل خاص.

(3) يؤدي الكتاب المدرسي وظيفة تاريخية كشهادة توثّق لُمجمل التحولات الاجتماعية والسياسية والثقافية والتربوية والتقلبات المختلفة في مجال القيم والهوية الوطنية. ولذلك فالكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية هو وثيقة تاريخية شاهدة على بداية التحول الذي عرفته المنظومة الوطنية للتربية والتكوين منذ بداية الألفية الثالثة.

(4) Monique LEBRUN et al., *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, presses de l'université du Québec, 2007, p.01-02 .

(5) للكتاب المدرسي أوجه متعددة تجعله يصلح لجملة من المهام ويؤدي مجموعة من الوظائف والأدوار.

– الوظيفة الأداتية، بحيث تساهم في نقل المعارف إلى الناشئة وتلازمهم طوال مسارهم الدراسي؛

– الوظيفة التوثيقية، بحيث تعمل على حفظ وتوثيق جزء من تاريخ البلد وتعكس واقعه الثقافي والاجتماعي والسياسي واللغوي؛

– الوظيفة الإيديولوجية والثقافية، وتتجلى من خلال نقل المعارف والأفكار والقيم والمعايير بجانب العلوم والتقنيات.

أحدث اعتماد الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين نقلةً نوعية في مسار سيرورة تدريس اللغات بالمغرب؛ حيث تم إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين منذ الموسم الدراسي 2004-2003، لأول مرة منذ استقلال المغرب. ونحن في هذا البحث نهتم أساساً بالوظيفة الأخيرة المرتبطة بما هو اجتماعي وفكري في المضامين القيمية والتربوية لمادة اللغة الأمازيغية ومدى مساهمتها في بناء معالم الهوية الوطنية لدى الناشئة وتمثلها لثقافتهم، لاسيّما وأن اللغة لها ارتباط قوي ومتين بالهوية الفردية والجماعية. ومهما يكن الأمر، فمضامين الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية تُساهم في تحقيق وظيفة الرفع من الشعور الجماعي للمشترك المغربي المتمثل في الهوية المغربية لدى المتعلمين والمتعلمات.

ومن المفيد أن تُجرى دراسات ميدانية حول التحولات التي تطرأ على تمثلات المتعلمين الذين يدرسون اللغة الأمازيغية حول ذواتهم وموروثهم الثقافي واللغوي والحضاري، بعد أن ساهم مشروع التعريب، بدرجات متفاوتة، في تغيُّر نظرة المغاربة إلى واقعهم اللغوي والثقافي والتاريخي؛ بحيث كان المُبتغى من مشروع التعريب، من خلال اللغة والثقافة، «البحث عن مرجع وحيد لهوية ثقافية وطنية تسمو فوق الهويات المتعددة التي تميز المجتمع المغربي، أكثر مما كان الهدف يرمي إلى القضاء على حضور الثقافة الأجنبية، إذ إن هدفها الضمني هو تقليص ثنائية الناطقين بالعربية/الناطقين بالأمازيغية، عن طريق تعريب هذه الفئة الأخيرة، ومن ثَمّ إحلال صورة هوية ذات كتلة واحدة مكان هوية متعددة. وقد ظل هذا الانشغال يعبر عن نفسه إلى عهد قريب عبر سياسة لغوية وثقافية موحِّدة». (حسني إدريسي، 2018: 145).

فإذا كان للغة الأمازيغية دورٌ حيوي في تكوين معالم الهوية والمواطنة، فإن التمثّل أو التصور الذي يتشكّل حول طبيعة المواطن المُراد تكوينه هو الذي يُحدّد بالضرورة المضامين القيمية والثقافية التي ينبغي تدريسها وبالمنهجية أو الكيفية الملائمة لتمريرها للناشئة. ولذلك فالتحدي الأكبر الذي تطرحه المقاربة الجديدة، القائمة على مبدأ تحرير تأليف الكتب المدرسية، يتمثّل في كون التخلّي عن الكتاب المدرسي المُوحَّد يجب أن يكون مرادفاً للتّخلي عن التصور الأحادي للثقافة والقيم المراد إيصالها للمتعلمين. وهو ما يدعو إلى اعتماد مقاربة أخرى في تأليف وبناء الكتب المدرسية، والتي تستلهم فلسفتها المرجعية من قيم التعدد والاختلاف على مستوى التصورات والرؤى في مقاربة قضايا القيم والثقافة. وقبل الانتقال إلى الحديث عن طبيعة العلاقة القائمة بين مضامين الكتب المدرسية والدّيناميات المجتمعية، نستعرض بعض الخصائص والمميزات العامة التي ينفرد بها الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية؛ ومنها:

- من حيث الشكل، يتضمّن جُملة من الوثائق والصور الداعمة لتعلّمات التلاميذ، وتمت مصاحبتها بمجموعة من الأسئلة التعلّمية التي ترتبط بموضوع الدرس؛

- من حيث المضمون؛ تتناول مكونات دروسه ووحداته الديداكتيكية مجموعة من القضايا والتيمات، من جملتها أساسا نذكر: تقديم الذات، تقديم الآخرين، التعرف على المحيط المدرسي والسكن، التعبير عن الإحساس والشعور، العد والترتيب، الوصف والحكي، التربية الطرقية والبيئية، العطل، الأسفار، التسوق، شخصيات ومآثر تاريخية، العادات والتقاليد والفنون والموسيقى...إلخ.

يُعدُّ الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية، من خلال المعطيات المشار إليها آنفاً، أداةً لترسيخ القيم المشتركة والتربية عليها، قصد تكوين مُتعلّمين متشبعين بثقافة العيش المشترك والحوار وقبول الآخر والإيمان بتعدد وتنوع زاوية النظر لكل القضايا المتعلقة بالمجتمع.

### 3 . المضامين المدرسية وعلاقتها بالدّيناميات المجتمعية

هنالك علاقة جدلية بين المضامين المدرسية والدّيناميات التي تطبع المجتمع في أبعادها السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية، الثقافية، والقيمية...إلخ. فبقدر ما يشهد المجتمع تطورات وتحولات تمسّ تلك الأبعاد بقدر ما ينعكس صداها داخل المضامين المعرفية التي تتضمّنها

كل مادة دراسية؛ وتتقوّى هذه العلاقة أكثر حينما يتعلق الأمر بالمواد الاجتماعية المُتظافرة والحاملة للقيم والمعارف والثقافة، ومنها اللغات (اللغة الأمازيغية في هذه الحالة). ويتم الاستناد في ذلك إلى مقاربة مُندمجة وعرضانية تمس أساساً إدراج قضايا ومفاهيم ومضامين معرفية وقيمية تُساهم في التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان وتكوين شخصية المُتعلمين اجتماعياً وثقافياً وقيمياً.

ساهمت الدّينامية التي شهدها ملف الأمازيغية على المستوى السياسي والقانوني والمؤسساتي منذ منتصف تسعينيات القرن المنصرم، بشكل مباشر، في إحداث طفرة نوعية داخل المدرسة المغربية تجاه اللغة الأمازيغية. وهو ما مكّن اللغة الأمازيغية، وبعض المضامين الأمازيغية في بعض المواد الأخرى، من إحراز تطور، لا بأس به، أفضى إلى تقعيد ووضع اللّبنات الأولى لمادة اللغة الأمازيغية داخل الهندسة البيداغوجية الجديدة للمدرسة المغربية، وراكم ذلك جُملةً من المكتسبات، منها على سبيل الذكر، لا الحصر، ما يلي:

- تأليف الكتب المدرسية والدلائل والحوامل البيداغوجية؛
- تراكم مجموعة من المذكرات الوزارية ذات الصّلة بموضوع تدريس اللغة الأمازيغية؛
- توظيف وتكوين عيّنة من الموارد البشرية التي تتولى تدريس وتأطير عملية تدريس اللغة الأمازيغية؛
- إنجاز دراسات وأبحاث تهم تقييم مكتسبات التلاميذ ومدى تفاعلهم مع درس اللغة الأمازيغية؛
- استفادة عيّنة مهمة من التلاميذ المغاربة من دروس اللغة الأمازيغية منذ الموسم الدراسي 2003 /2004.

وغنيٌّ عن البيان مدى مُساهمة ديناميّة الحقوق الثقافية واللغوية والهوياتية في اغناء مضامين الكتب المدرسية لبعض المواد الدراسية ومنها الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية للمستويات الست للتعليم الابتدائي. غير أنه لازالت هنالك نواقص تهمُّ أساساً جوانب التاريخ والثقافة والحضارة والقيم المشتركة، بحيث أن «المقررات المدرسية والتعليمية في مختلف أسلاك التعليم الرسمي تُكرّس في الواقع نظرة معينة للتراث والتاريخ من خلال التركيز على

حضارة البلاد خلال فترات معيّنة من تاريخها» (الركيك، 2019: 64). وحتى في حالة تقديم زاد معرفي وقيمي وثقافي حول تاريخ المغرب للمتعلمين، فإنه يبقى ناقصاً بالنظر لطريقة عرضه المُتّسم بالاختصار والاختزال إلى درجة لن يتمكّن فيها المستفيدون من تملّك معرفة جيّدة وراسخة[1].

## III . القيم والأبعاد الثقافية في الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية: قراءة وتحليل

إذا كان السيّاق الراهن يفرض مرجعيات جديدة تُملي علينا أن نستلهم منها القيم الجديدة التي ينبغي تمريرها للمتعلمين في مختلف الأنشطة التعلّمية؛ فإن الواقع التعليمي بمكوناته المختلفة ليس دائماً مشجعاً ومساعداً على بلوغ تلك الغاية. فما هي إذن طبيعة القيم والأبعاد الثقافية المثبتة في ثنايا الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية؟

ومن أجل تسهيل عملية تحليل مضامين الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية، اعتمدنا بعض المؤشرات ذات الارتباط الوثيق بمجموعة من الأبعاد الأساسية التي لها علاقة بإشكالية القيم. وتهم أساساً مستويين اثنين لما لهما من مكانة في الحياة الاجتماعية سواء بالنسبة للفرد أو المجتمع، وهما: قيم مؤشرات ثقافية تهم المستوى المجتمعي وأخرى تمسُّ المستوى الشخصي مباشرة.

وغنيٌّ عن البيان أن المرتكزات القيمية الكبرى التي تهيكل المنظومة الوطنية للتربية والتكوين تتمثل في: قيم الهوية الحضارية، قيم العقيدة، قيم المواطنة، قيم حقوق الإنسان ومبادئها الكونية.

(1) يقول عبد اللطيف الركيك في هذا الباب: «إذا افترضنا على سبيل المثال إمكانية إجراء بحث ميداني يقتصر على عينات من الفئات المتعلمة على أن ينحصر موضوع البحث في تقييم معلومات المستجوبين مثلا حول ملك كبير حكم أرض المغرب الأقصى مثل يُوبا الثاني، وما يمثله بالنسبة لهم ذلك الملك لوجدنا- كما يدل على ذلك الواقع المُعاش- أن نسبة مهمة من الأفراد تجهل تماماً من يكون يُوبا، وكأنه جزء من خرافة، وهو في الواقع شخص تاريخي عاش خلال نهاية القرن الأول ق.م» (مجلة أسيناك ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ ، عدد 14، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية).

## 1. القيم ذات المستوى المجتمعي

### 1.1 قيمة احترام البيئة والتربية الطرقية والوعي بالحق والواجب

من خلال هذه القيم سيتربى المتعلمون على تحمل مسؤولية حماية البيئة الطبيعية والاعتناء بالتنوع البيئي (الكائنات الحية من حيوانات وغطاء نباتي وثروة سمكية...إلخ) الذي يزخر به المحيط الذي يعيشون فيه (صحاري، جبال، سواحل...إلخ)[1]، مع إمكانية تملّك إرادة تطوير المناطق التي تمتاز بمناظر جمالية وتعطي خصوصية لكل منطقة على حدة، وتميزها عن غيرها من مناطق البلد.

كما أن الاعتناء بتنمية شخصية الطفل وتكوينه على معرفة حقوقه وواجباته اقتضى إدراج وثيقة عبارة عن نص قرائي وصورة يُبيّنان أهمية معرفة حقوق الطفل ومكانتها في مسار تنشئة الطفولة الصغرى وكذا وقعها على تكوين شخصيتهم في المستقبل (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 6, 86). ويتضمّن هذا النص عشرة حقوق أساسية مستقاة من اتفاقية حقوق الطفل لسنة 1989. يقول النص:

ⵉⵙ ⵜⵙⵙⵏⵎ ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏⵏⵓⵏ ⴰ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ ?

1- ⴽⵓ ⴰⵔⴱⴰ ⴷ ⴽⵓ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ, ⵍⴰⵏ ⴰⵎⵓⵔ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵢⵉⵙⵎ ⴷ ⵜⴰⵡⵊⴰ.

2 - ⴽⵓ ⴰⵔⴱⴰ ⴷ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ, ⵍⴰⵏ ⴰⵎⵓⵔ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵓⴷⵡⴰⵙ ⵉⴼⵓⵍⴽⵉⵏ, ⴷ ⵡⵓⵜⵛⵉ ⵜⵏ ⵉⵜⵜⴰⵊⵊⴰⵏ ⴰⴷ ⵎⵖⵓⵔⵏ.

3- ⴽⵓ ⴰⵔⴱⴰ ⴷ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ, ⵍⴰⵏ ⴰⵎⵓⵔ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ. ⴰⴷ ⵙⵙⵏⵏ ⴰⴷ ⵖⵔⵏ, ⴰⴷ ⴰⵔⵉⵏ, ⴰⴷ ⵙⵙⵉⴹⴹⵏ, ⴰⴷ ⵓⵔⴰⵔⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵙⵡⵓⵏⴼⵓ.

4- ⴽⵓ ⴰⵔⴱⴰ ⴷ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ, ⵍⴰⵏ ⴰⵎⵓⵔ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵓⵙⴳⵎⵉ.

5- ⴽⵓ ⴰⵔⴱⴰ ⴷ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ, ⵍⴰⵏ ⴰⵎⵓⵔ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵓⵡⵇⵇⵔ ⴰⵢⵏⵏⴰ ⵉⵔⴰ ⵉⴳ ⵜ ⵓⵥⵓⵕ ⵏⵏⵙ ⴷ ⵓⴽⵯⵍⵓ ⵏⵏⵙ ⵏⵉⵖ ⴰⵙⵖⴰⵍ ⵏⵏⵙ.

6- ⵉⵍⵍⴰ ⴳⴼ ⵜⵎⵓⵔⴰ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ ⴰⴷ ⴼⵔⴳⵏⵜ ⵉ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ ⵙⴳ ⵓⵎⵔⵎⴷ ⵡⴰⴳⴳⴰ ⵉⴳⴰ ⵡⵉⵏ ⴰⵢⵜ ⵓⴳⴰⵎ ⵏⵏⵙ.

---

(1) يوجد في الكتاب المدرسي عدد مهم من أسماء الحيوانات والنباتات والطيور التي تزخر بها البيئة المغربية. ونورد منها الآتي:

- أسماء الحيوانات: الفَرس، الحصان، المعز، الأسد، الثعلب، الحمار، القنفذ...إلخ؛
- أسماء النباتات: شجرة أركان، شجرة التين، الخضر والفواكه المحلية، شجرة البلوط.

7- ⵓⵔ ⵉⵍⵍⵉ ⵅⴼ ⵓⵔⴱⴰ ⵏⵉⵖ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ ⴰⴷ ⵙⴽⵔⵏ ⵜⵉⵡⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵉⵛⵇⵇⴰⵏ.

8- ⴽⵓ ⴰⵔⴱⴰ ⴷ ⵜⴰⵔⴱⴰⵜ, ⵍⴰⵏ ⴰⵎⵓⵔ ⵏⵏⵙⵏ ⴳ ⵓⵙⵉⵡⵍ ⵙ ⵜⵍⵓⵍⵍⵉ.

9- ⵉⵍⵍⴰ ⵅⴼ ⵜⵎⵓⵔⴰ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ ⴰⴷ ⴼⵔⴳⵏⵜ ⵉ ⵉⵔⴱⴰⵏ ⴷ ⵜⵔⴱⴰⵜⵉⵏ ⵉⵎⵎⵓⵃⴹⵕⵏ.

10- ⵉⵍⵍⴰ ⵅⴼ ⵜⵎⵉⵣⴰⵔ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ ⴰⴷ ⵓⵔ ⵙⵙⴽⵛⴰⵎⵏⵜ ⵜⴰⵔⵡⴰ ⵏⵏⵙⵏⵜ ⴳ ⵉⵎⵏⵖⴰⵏ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⵏⴳⵔⴰⵜⵙⵏⵜ ⴷ ⵜⵎⵉⵣⴰⵔ ⵢⴰⴹⵏ.

ⵜⴰⵙⵓⵖⵍⵜ ⵏ « ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ»

وفضلاً عن ذلك تم الاعتناء بقيمة التربية الطرقية وأهميتها في حياة المتعلمين وهم صغار، ولكن كذلك كقيمة تلازمهم طيلة مسيرتهم الحياتية. وهذا الأمر في حد ذاته يؤسس لبيداغوجية جديدة تربط التعلّمات بالحياة الاجتماعية (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 6, 49-58).

### 1. 2 قيمة تثمين التراث الثقافي المادّي واللاّمادي

تتجلى هذه القيمة في استحضار المعمار الأمازيغي فيما يتعلق بالجانب الأول المتعلق بالتراث الثقافي المادي، (إگودار أو المخازن الجماعية، القصبات، القصور، الأسوار، المؤسسات الجماعية...إلخ)، وهو ما يعكس إرادة واضعي ومُؤلفي الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية تِبيان الأهمية التي يكتسيها التراث الأمازيغي، بشقيْه المادي واللاّمادي، في ثروة الشعوب والأمم؛ مع العمل على توظيفه بيداغوجيا لتعليم وتعلّم مجموعة من المعارف والكفايات والمهارات الأساسية بالنسبة للمتعلمين.

وفضلاً عن ذلك؛ تم استثمار ما تُتيحه الحوامل المختلفة لحرف تيفيناغ والتي تعكس ابتكارات المجتمع الأمازيغي (صناعة الخزف، الزربية، الوشم، الحلي، النقش على الأحجار والصخور، الأشكال الهندسية للبنايات والمعمار، المكونات الأساسية للقلاع والمخازن الجماعية-إيكودار، الأدوات التقليدية المستعملة في المطبخ الأمازيغي وفي شؤون الحياة اليومية لدى الساكنة المحلية...إلخ) من دلالات رمزية وتاريخية وحضارية بغرض تحسيس المُتعلمين، بأصالة وتجذّر حرف تيفيناغ في التربة المغربية، ومن جهة أخرى تثمين الممتلكات الرمزية والثقافية (الرأسمال الثقافي) للحضارة المغربية عبر العصور. وبهذا الوعي الحديث تكون هذه الممتلكات قد دخلت مرحلة جديدة قِوامُها نفض الغبار عنها وتجديد نظرة الناشئة إليها مما سيُساهم، ولا شك، في تطويرها وعصرنتها حتى تستطيع مُواكبة التحولات الراهنة.

أما الجانب الثاني المتعلق بالتراث الثقافي اللاّمادي، فتتجلى مظاهره في إبراز قيمة حرف تيفيناغ ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ، من خلال إدراجه في مضامين الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية للمستويات الدراسية الثاني والثالث والخامس[1]، ضمن صور لنقوش صخرية تُبينّ تدوين مُعطيات ومعلومات عن الإنسان الأمازيغي الذي يسكن تلك المناطق التي اكتُشفت فيها تلك النقوش[2]. وهنالك كذلك صورة في الصفحة رقم 11 تعكس الأهمية التي تكتسيها أشكال المعمار والمباني وتشييد القصبات والقصور والقلاع ...إلخ من طرف الصناع المحليين والحرفيين في حياتهم اليومية، ثم الزخرفة التي يتميز بها في كل منطقة على حدة (المعارف المحلية). كما أن هناك تقدير للموسيقى الأمازيغية من خلال تثمين رمزية ومكانة مُنتجيها وروادها من الفنانين والمبدعين. كما أن هناك كذلك الموسيقى التي تم استحضارها بشكل قوي[3]، ويعكس هذا الاهتمام ذكر الآلات الموسيقية (النّاي، الرّباب، الدّف، القيثارة، ...إلخ)، ثم ذكر بعض الفنانين الموسيقيين الأمازيغ مثل: (الشريفة، تيفيور، عموري مبارك، الحاج بلعيد، بيزماون، تالبنسيرت...إلخ).

وبالإضافة إلى ما ذُكر؛ هنالك اهتمام من طرف مؤلفي الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية بمختلف أشكال التعبير الفني والرياضي مثل رياضة وفن الفروسية التقليدية ⵜⴰⵖⵣⵓⵜ/ⵜⴰⵏⴰⴽⴰ، ثم كذلك فنون الحرب ووسائل الدفاع المحلية منها مثلاً تبيان أهمية الفرس في الحياة الاجتماعية (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 4, 38-40) لدى المغاربة[4] إلى عهد قريب وكذلك اللباس المحلي، لاسيما في علاقته بالبيئة والمناخ السائد في كل منطقة على حدة. وخير مثال على ذلك هو:

– اللثام الذي عرف به المرابطون أو صنهاجة ⵉⵣⵏⴰⴳⵏ واللباس الصحراوي من خلال تقديم شخصية يوسف بن تاشفين (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 4, 42-43) ؛

---

(1) - تيفاوين أ تمازيغت، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ، الطبعة الأولى 2004، ص.07، 13، 15.
- تيفاوين أ تمازيغت، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، منشورات عكاظ، الطبعة الأولى 2005.

(2) أنظر كذلك في هذا الصدد، دراسة حول «البُعد التاريخي والحضاري في الكتب المدرسية للغة الأمازيغية» أنجزها المحفوظ أسمهر؛ وصدرت ضمن دليل مدرّسة ومدرّس اللغة الأمازيغية: سلك التعليم الابتدائي، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، 2017.

(3) تيفاوين أ تمازيغت، السنة السادسة من التعليم الابتدائي، منشورات مطبعة المعارف الجديدة، الطبعة الأولى 2008.

(4) تم استحضار شخصية مُوحا أوحمّو الزّياني/ أزايٍّ ⵎⵓⵃⴰ ⵓ ⵃⵎⵎⵓ ⴰⵣⴰⵢⵢⵉ وما قدّمه من تضحيّات وأعمال جليلة في سبيل تحرير البلاد من قبضة المستعمر.

– اللباس المحلي للنساء من خلال صورة تُبيّن امرأة وهي تقوم بتهيئ الوجبة التقليدية المعروفة بـأزمبو ⵜⵉⵔⵎⵜ ⵏ ⵓⵣⵎⴱⵓ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 4, 24)؛

– طريقة وأنواع اللباس الذي ترتديه كل فرقة ومجموعة موسيقية وفنية حسب المناطق والجهات، فمثلاً نجد فرقة أحيدوسⴰⵃⵉⴷⵓⵙ، ثم فرقة موسيقية للنساء في مهرجان آيت مگون ⴰⵏⵎⵓⴳⴳⴰⵔ ⵏ ⴰⵢⵜ ⵎⴳⵓⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 3, 16-85).

### 1. 3 قيمة المُساواة والإنصاف

لاشك أن غنى الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية، من حيث قيمة المساواة والإنصاف التي يستبطنها والأبعاد الثقافية والفنية والجمالية التي تُحيل إليها جُلّ التعلّمات والكفايات المُستهدفة، سيُساهم في تطوير وتعزيز ملكة التفكير لدى المُتعلمين والتساؤل حول الذات والمُحيط وحول الآخرين؛ وهو ما يُغني رصيدهم الثقافي والفكري والمعرفي حول جُملة من القضايا ذات الصلة بالقيم والثقافة وأثر ذلك على حياتهم الفردية والاجتماعية. وسأركز في هذه النقطة على مُستوييْن اثنين، هما:

- مستوى المساواة على أساس الجنس؛

تتجلى هذه القيمة في مجموعة من الأنشطة التعلّمية والوثائق المختلفة (الرسومات، الصور، النصوص، تنوع مجالات حضور المرأة، الشخصيات التاريخية...إلخ) التي تم توظيفها في ثنايا الكتاب المدرسي للغة الأمازيغية في كل المستويات (من السنة الأولى إلى السنة السادسة من التعليم الابتدائي). وتكفي الإشارة هنا إلى غلاف كل الكتب المدرسية لهذه المادة والدلائل البيداغوجية المُصاحبة لها للوقوف عند مبدأ وقيمة المساواة بين الجنسين كما ترجمتها هذه الوثائق وقدمتها للمتعلمين بغرض التنشئة على قيمها المثلى[1].

- مستوى المساواة على أساس اللون؛

تعكس الكتب المدرسية لهذه المادة، في كل المستويات الدراسية الستة، ألوان البشرة الحاضرة في التركيبة السكانية للمجتمع المغربي من خلال إدراج صور إنسان أبيض البشرة وآخر أسود البشرة. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. 6 : 10,89). ومما لا شك فيه أن مثل هذه

(1) في جميع الكتب المدرسية لهذه المادة، بما في ذلك الغلاف، نقف على حضور الجنسين، المرأة والرجل؛ الفتاة والفتى، في جميع مجالات الحياة.

التعلّمات المُستندة على مثل هذه الصور والوثائق التي تنصف الإنسان، بغض النظر عن لون بشرته وتقدمه بشكل منصف ومتساوٍ، لمن شأنها ترسيخ قيمة الاحترام الواجب ايلاءها لذوي البشرة السوداء، وكذلك محو الصور النمطية والتمثلات السلبية التي تم ترسيخها في مخيلة ذوي البشرة البيضاء.

## 2 . القيم ذات المستوى الشخصي

### 2 . 1 قيمة تقدير الذات وقبول الآخر

من خلال تقديم الذات والآخرين، يتعلّم الطفل المبادئ الأولى لتقدير ذاته والاعتزاز بها، واحترام الآخرين بتقديمهم بأسمائهم وصفاتهم وموقعهم المهني والاجتماعي. وفي هذا الباب، سيساهم، بدون شك، الدرس الموسوم بـ: ⵀⴰ ⵜⴰⵡⴰⵛⵓⵏⵜ ⵉⵏⵓ!، بمكوناته، الملاحظة والاستماع والكتابة، في تثبيت قيمة تقدير الذات والتعريف بالآخرين المحيطين بالمتعلم/ة، ولاسيّما أفراد أسرته وأقاربه وأقرانه في الفصل الدراسي. غير أن هذا المستوى اقتصر على تقدير الذات الفردية من خلال كينونة المتعلم الفردية والأسرية.

أما كتاب السنة الثالثة، فيتضمّن تقدير الذات الجماعية بأبعادها ومضامينها الثقافية والتاريخية والحضارية في إطار رقعة جغرافية محددة، ألا وهي الوطن انطلاقا من السُّلمين المحلي والجهوي. وكذلك تقديم الموسيقى والحِلْي كتجلٍ من تجليات الذات الجماعية وما تبدعه من إنتاجات في مجال الفنون والآداب والمعارف المحلية.

وبالإضافة إلى ما ذُكر؛ تحضر قيمة تقدير الذات من خلال انفتاح المُتعلمين، في تعلّماتهم المدرسية، على عظماء تاريخنا ⵉⵏⵎⵖⵓⵔⵏ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ، ومنهم القادة والزعماء السياسيين والعسكريين مثل الملوك ماسينسا ⵎⴰⵙⵉⵏⵉⵙⴰ، ويُوبا الثاني ⵢⵓⴱⴰ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵉⵏ وتيهيّا ⵜⵉⵀⵉⵢⵢⴰ ويُوكَرْتن ⵢⵓⴳⵔⵜⵏ والقائد شيشونغ الأول ⵛⵉⵛⵓⵏⴳ والرحالة أمثال ابن بطوطة ⴱⵏ ⴱⴰⵟⵟⵓⵟⴰ، والمفكرين والمثقفين القدامى والمعاصرين من خلال استحضار أعمالهم الفكرية ومساهماتهم الخالدة في مجال الفكر والثقافة وتجديد الحضارة الأمازيغية منهم أمثال أفولاي ⴰⴼⵓⵍⴰⵢ المعروف بأبوليوس وعلي صدقي أزايكو ⵄⵍⵉ ⴰⵣⴰⵢⴽⵓ، ومحمد شفيق ⵎⵓⵃⵎⵎⴰⴷ ⵛⴰⴼⵉⵇ وعبد الكريم الخطابي ⵄⴱⴷⵍⴽⵔⵉⵎ ⵍⵅⵟⵟⴰⴱⵉ.

### 2.2 قيمة الوعي بالهوية ومبادئها الأخلاقية

وتتجلى هذه القيمة في مجمل ما يتلقاه المتعلمين من أفكار ومعارف ومهارات ومعايير من شأنها ترسيخ جُملة من التمثلات والصور لديهم حول ذواتهم ومحيطهم الأسري (الأبوين، الأسرة الكبيرة، العشيرة) والمحلي (الدوار، الحي، المدينة، الجهة) والوطني (الدولة، المؤسسات، القوانين) والكوني (الآخرين، الحضارة الإنسانية)[1].

نستنتج مما ذُكر أن المعلومات والمعطيات والمعارف ذات الطبيعة الثقافية والقيمية والتاريخية والحضارية التي يتضمنها الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية، على أهمية استثمارها وتوظيفها بيداغوجياً في الدرس اللغوي لمادة اللغة الأمازيغية، ستؤدي وظائف تربوية واجتماعية وقيمية لفائدة المتعلمين إذا ما تم توظيفها في باقي المواد الدراسية الأخرى، ولاسيّما المواد الاجتماعية (اللغات، التاريخ، التربية على المواطنة، التربية الدينية)؛ وذلك بشكل عرضاني يمسّ كل تلك المواد وفق نظرة تكاملية.

### 3.2 تملّك المعايير والقيم المشتركة

تحتل المعايير والقيم المشتركة مكانة مهمة في بناء شخصية الفرد وتسهيل اندماجه سواء في مجتمعه المحلي والوطني أو في مجتمعه الكوني باعتبار البشرية وحدة متكاملة رغم الاختلافات القائمة بين مكوناتها وشعوبها. وهكذا تعتبر قيم التضامن والتآزر والتعاون والعمل الجماعي واحترام الغير والانفتاح عليه معايير مثلى، من الواجب على كل منظومة تربوية وتنشيئية تدريب المتعلمين عليها من خلال توظيفها في التعلّمات الأساسية التي يتلقونها.

فالكتاب المدرسي «تيفاوين أ تمازيغت ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ» تخترقه جملة من المعايير الأخلاقية والقيم المشتركة التي تندرج في هذا الإطار، لعل أبرزها ما يلي:

- قيمة التضامن والتعاون والعمل الجماعي (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2, 94-101)؛
- قيمة المساواة بين الجنسين (تيفاوين أ تمازيغت، 2013: ص 6)؛

(1) الكتاب المدرسي لمادة الاجتماعيات في صيغته المنقحة (شتنبر 2019)، والموسوم بـ: الجديد في الاجتماعيات للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي يتضمّن دروساً ستُساهم في تعزيز قيمة الوعي بالهوية ومبادئها الأخلاقية. ومنها مثلا: تاريخ أسرتي، تاريخ مدينتي، هويتي: أنا مغربية (ة): مكونات هويتنا، نُعبّر عن مواطنتنا في محيطنا.

- قيمة الاعتناء بالصحة البدنية من خلال طبيعة الأغذية المتناولة والرياضات الممارسة (ص 40، 41، 42، 43، 44، 45، 46)؛

- قيمة الصداقة والأخوة في الحياة وأثرها في النمو النفسي والشخصي للمتعلمين واندماجهم في محيطهم الاجتماعي (ص55، 56)؛

- الحب وتبادل المشاعر والأحاسيس الإنسانية الجميلة (ص 66، 67)؛

- احترام آداب السير في الطرق والممرات العمومية والفضاءات العمومية (من ص79 ص إلى 101).

يبدو من هذا التحليل أن الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية يتميز بحضور غني لجملةٍ من القيم والأبعاد الثقافية التي يتوجّب على المُتعلمين امتلاكها والتعرف عليها؛ لِما لها من فوائد بيداغوجية وتعلّمية من جهة، ووظائف اجتماعية وثقافية ومواطناتية من جهة أخرى. غير أنه يتوجّب على مُؤلفي الكتب المدرسية لهذه المادة مُواكبة التحولات المجتمعية الراهنة وإدراج قيم جديدة بدأت تحتل موقعاً متقدماً في سلّم القيم الرائجة وسط الشباب، تماشياً مع رهانات وغايات المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، لاسيما ما أتت به المستجدات والتطورات التي عرفها هذا الحقل (الرؤية الإستراتيجية للإصلاح 2015-2030، مصادقة المغرب على عدد من الاتفاقيات والمعاهدات الدولية لحقوق الإنسان، اتفاقية حقوق الطفل، القانون الإطار رقم 17-51. إلخ). فضلاً عن دفع المتعلمين وتشجيعهم في اتجاه مستوى تملّك تلك القيم وتحويلها إلى ممارسات وسلوكيات وأفعال تلازمهم في حيواتهم وفي علاقاتهم بمحيطهم الاجتماعي والبيئي.

## خاتمة

نخلص من خلال هذه المساهمة إلى كون تدريس اللغة الأمازيغية، وعبر الكتاب المدرسي للمستويات الستة للتعليم الابتدائي سلسلة «تيفاوين أ تمازيغت ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ»، يُساهم في تثبيت، لدى الناشئة، جُملة من القيم الإيجابية المشتركة بين كافة المجتمعات والشعوب؛ لاسيّما في ظل التحولات القيمية التي يعيشها المجتمع المغربي بتحدياتها ورهاناتها. ولعل أهم هذه القيم هي الاعتزاز بالموروث الثقافي والحضاري المغربي، بوصفه جوهر كينونة

الشخصية المغربية. كما تُساهم مضامين الكتاب المدرسي «تيفاوين أ تمازيغت ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ» في تعزيز قيمة احترام الذات الفردية والجماعية وتقديرهما لدى المتعلمين، وتأهيلهم نفسياً واجتماعياً لتقبّل الآخرين والعيش المشترك معهم وامتلاك إرادة التقاسم معهم. هذا فضلاً عن إحاطة المتعلمين بعمق الحضارة والثقافة المغربيتين اللتين أنجبتا هذه القيم والمبادئ التي يتم تمريرها عبر اللغة الأمازيغية من خلال أساليبها التعبيرية المختلفة.

إن مضامين الكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية يتوافق بشكل كبير مع التحولات التي يعرفها المغرب، سواء من الناحية المجتمعية (تحولات المجتمع الثقافية والقيمية) أو من الناحية الدستورية والتشريعية (الوثيقة الدستورية لسنة 2011، مصادقة المغرب على عدد مهم من المواثيق والتشريعات الدولية لحقوق الإنسان، ولاسيما حقوق الطفل وحقوق المرأة والحقوق اللغوية والثقافية والحقوق البيئية). ومن المفيد إرساء خطاطة قيمية معيارية؛ تنسجم، على الصعيد الوطني، مع مقتضيات الدستور والتشريعات الوطنية ذات الصلة، ولاسيما ما يتعلق بالتربية والتكوين والتنشئة الاجتماعية، وعلى المستوى العالمي والأممي، تنبع وتستلهم المبادئ والقيم المؤسِّسة للمواثيق الدولية لحقوق الإنسان في شموليتها، والحقوق الثقافية واللغوية والهوياتية على وجه الخصوص. ومن شأن ذلك كله المُساهمة في تكوين ناشئة مغربية مُتشبّعة بقيم وثقافة العمل المشترك والتعاون والتضامن، وقواعد السلوك المدني واحترام البيئة الطبيعية والثقافية بشكل يستحضر التوازن بين التشبّث بالمُمتلكات المحلية والانفتاح على المُكتسبات الكونية.

وجدير بالذكر كذلك أن المُتعلمين، بفضل هذه المضامين الغنية والمتنوعة واستثمارها بالشكل المطلوب بيداغوجياً وديداكتيكياً من قِبل الأستاذ، سيكتسبون كفايات ومهارات أساسية تؤهلهم للنجاح والارتقاء الفردي والاجتماعي، نذكر منها:

- كفايات تواصلية (التواصل الشفاهي والكتابي باللغة الأمازيغية، بوصفها لغة رسمية للدولة، مع الانفتاح على اللغات الأجنبية)؛

- كفايات ثقافية (تملك رصيد في مجال الثقافة العامة والجماليات والفنون، إدراك أهمية وحيوية التعددية الثقافية والفكرية والعقدية، الإلمام بتاريخ البلد وحضارته ومسيرته عبر الأزمنة...إلخ)؛

- كفايات اجتماعية (التعاون، العيش المشترك، تنسيق وتبادل الخبرات والتجارب ...إلخ)؛
- كفايات ومهارات الحياة (القدرة والاستعداد من أجل تطوير الحياة الفردية والجماعية، القابلية لإنتاج إضافة نوعية للذات والمجتمع).

ومع ذلك؛ لابد من إجراء دراسات تهم تقويم المُكتسبات القيمية للتلاميذ كسائر المكتسبات التعلّمية الأخرى، وذلك بغرض إجراء مقارنة بين سُلّم القيم والأبعاد الثقافية كما هي مُتضمَّنة في الكتب المدرسية وبين تأثيرها المُفترض في الحياة الفردية والاجتماعية للمُتعلمين الذين استفادوا من دروس تعلّم اللغة الأمازيغية مقارنة مع باقي زملائهم الذين لم يستفيدوا من دروس هذه اللغة وثقافتها. كما يتطلّب الأمر انفتاح مؤلفي وواضعي الكتب المدرسية للمواد الدراسية الأخرى، ولاسيما المواد الاجتماعية، على محتويات ومضامين والقيم الموجهة للكتاب المدرسي لمادة اللغة الأمازيغية على مستوى القيم والأبعاد الثقافية التي تشكل جوهر مُجمل التعلّمات المُبرمجة فيه.

# المراجع المُعتمدة

**1 - الكتب والمجلات**

❖ بوكوس، أحمد. (2013)، **مسار اللغة الأمازيغية: الرهانات والاستراتيجيات**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، طوب بريس، الرباط.

❖ حسني إدريسي، مصطفى. (2018)، «الكتب المدرسية لمادة التاريخ والهوية الوطنية في المغرب»، **تقاطعات التاريخ والأنثروبولوجيا والدراسات الأدبية**، ترجمة الحسين سحبان، أعمال مهداة إلى عبد الأحد السبتي، تنسيق عبد الرحمان المودن وأحمد بوحسن ولطفي بوشنتوف، الطبعة الأولى، منشورات دار أبي رقراق للطباعة والنشر، ص: 156-143.

❖ خلفي، عبد السلام. (2016)، **القيم في منهاج التربية الإسلامية: قراءة نقدية**، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

❖ الركيك، عبد اللطيف. (2019)، «مُساهمة معطيات الدراسات التاريخية والأبحاث الأثرية في التنمية الاجتماعية والثقافية في البلدان المغاربية (نموذجا تونس والمغرب)»، مجلة أسيناك ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ، عدد 14، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ص: 68-59.

❖ عصيد، أحمد. (2009)، «الرهانات الكبرى للأمازيغية في التعليم»، مجلة أسيناكⵓⵙⵉⵏⴰⴳ، عدد 2، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ص.19-13.

❖ المودني، عبد اللطيف. (2013)، «مداخل لحكامة البعد اللغوي للهوية المغربية»، مجلة أسيناكⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ، عدد 8، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، ص.52-43.

❖ موريف علي، **تدريس التاريخ وبناء الهوية الوطنية: مساهمة في التحليل السُّوسيو تربوي للخطاب التاريخي المدرسي بالمغرب**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، الموسم الأكاديمي 2014 /2015، مركز دراسات الدكتوراه: «الإنسان، المجتمع، التربية»، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، غير منشورة، الرباط.

❖ Dimitrova, A. (2005). «Le «jeu» entre le local e*hropologie,* N°16, Publications de la Sorbonne.

URL: http:// journals.openedition.org /socio-anthropologie/440 ;

❖Lebrun et al. (2007), *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs*, *d'hier à demain*, Québec, Presses de l'Université t le global : dualité et dialectique de la globalisation», *Revue Socio–ant*du Québec.vembre 2019.

**2 . التقارير والوثائق الرسمية**

❖ دستور المغرب، طبعة 2011، الأمانة العامة للحكومة-مديرية المطبعة الرسمية، سلسلة الوثائق القانونية المغربية، الصادر بتنفيذه ظهير شريف رقم 1.11.91، بتاريخ 29 يوليوز 2011.

❖ التربية على القيم بالمنظومة الوطنية للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقرير رقم1/17، يناير 2017، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. أنظر الرابط الآتي:

-http://www.csefrs.ma/wp-content/uploads/2017/10/REAV-VA-AR.pdf, rapport consulté le 26 février 2018.

❖ رؤية إستراتيجية للإصلاح: 2015/2030، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أنظر الرابط الآتي:

- http://vision.csefrs.ma/integral, consulté le 10 novembre 2019, document consulté le 26 février 2018.

❖ منهاج مادة اللغة الأمازيغية، الكتاب الأبيض، وزارة التربية الوطنية، الجزء الثاني، المناهج التربوية لسلكي التعليم الابتدائي، يونيو 2002.

❖ القانون - الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 6805، 17 ذو الحجة 1440، (19 غشت 2019).

❖Agnaou, F. (2008), «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ3 », présentation du manuel scolaire N°3, article publié sur le site de l'IRCAM:

- http://www.ircam.ma/?q=fr/node/23348, consulté le 31 octobre 2019.

**3. الكتب المدرسية والدلائل البيداغوجية**

❖ البغدادي وآخرون، (2020)، دليل مُدرّسة ومُدرّس اللغة الأمازيغية: سلك التعليم الابتدائي، طبعة 2، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط.

❖ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ (2007), ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵏ ⵓⵙⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ, ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ, ⵜⴰⵙⴷⵍⵉⵙⵜ ⵏ ⵓⵎⵎⴰ (ⵎⴰⵕⵜⴰⵟⴰⵜ ⴰⵍ ⵓⵎⵎⴰ).

❖ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 1 (2003), (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ), IRCAM et MEN, 1ère édition 2013, Publications Afrique Orient, Casablanca.

❖ ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 2 (2013), (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵏⵍⵎⴰⴷ), IRCAM et MEN, édition 2013, Publications Alouma, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 3 (2005), (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ), IRCAM et MEN, 1ère édition, Publications Okad, Rabat.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 4 (2010), (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ), IRCAM et MEN, 5ème édition, Publications Okad, Rabat.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 5(2007), (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ), IRCAM et MEN, 5ème édition, Publications Okad, Rabat.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, 6 (2008), (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏ ⵓⵍⵎⴰⴷ), IRCAM et MEN, 1ère édition, Publications El Maarif AlJadida, Rabat.

# تخطيط وتدبير التعلمات
# في اللغة الأمازيغية بالأقسام المشتركة

**كمال أقا**

**ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ**

ⵉⵙⵎⵓⵜⵜⵔ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ, ⵙⴳ ⵎⴰⵢⴷ ⵉⴱⴷⴰ ⴰⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⵏ 2003, ⵛⵉⴳⴰⵏ ⵏ ⵓⵎⵀⵉⵍⵍ ⵉⵇⵇⵏ ⵖⵔ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴽⴰⴷⵉⵎⵉ ⴷ ⵓⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉ. ⴰⵢⴰⴷ ⴰⵢⴷ ⴷ ⵉⴼⴽⴰⵏ ⵉⵔⵣⵣⵓⵜⵏ ⵉⵎⴰⵙⵙⴰⵏ ⵉⵟⵟⴼⵏ ⵖⵔ ⴰⵙⵓⵊⴷ ⵜⴱⵔⵉⴷⵉⵏ ⵉⵔⵡⴰⵏ ⵉ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵉⵙⵡⵉⵔⵏ ⵉⵏⵎⵍⴰⵍⵏⵏ, ⴷ ⵓⵙⵓⵊⴷ ⵏ ⵎⵏⵏⴰⵡⵜ ⵏ ⵜⵔⵙⴰⵍ ⵜⵉⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⵜⵉⵏ ⴷ ⵜⵙⵎⵓⵜⵜⴰⴳⵉⵏ ⵉⵜⵜⴰⵡⵙⵏ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏⵏⵙ. ⴷⴼⴼⵉⵔ ⵏ ⵓⵢⴰ ⵢⵓⵎⵥ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴽⴰⴷⵉⵎⵉ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵖⴰⵔⴰⵙⵏ ⵢⴰⴹⵏⵉⵏ, ⵙⵍⴰⵡⴰⵏ ⴰⴽⴽ ⴰⵔⵣⵣⵓ ⴳ ⵓⵙⵜⴰⵍ ⵏ ⵉⵍⵎⵎⵓⴷⵏ ⵏ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ, ⴷ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴳ ⵓⵙⴱⵓⵖⵍⵓ ⵏ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵜⵉⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵙ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵏ ⵉⵎⵣⴰⵔⴰⵢⵏ ⴳⵔ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴳ ⵉⵡⵜⵜⴰⵢⵏ ⴷ ⴽⵔⴰ ⵉⴳⴰⵜ ⵜⵉⵖⴰⵡⵙⵉⵡⵉⵏ ⵢⴰⴹⵏ ⵏⵏⴰ ⵉⵥⴹⴰⵕⵏ ⴰⴷ ⵙⵎⵣⴰⵔⴰⵢⵏⵜ ⵊⴰⵔ ⵉⵏⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵉⵏ.

ⵍⵍⴰⵏ ⵙⵉⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵜⴰⵎⵖⵔⴰⴱⵉⵢⵜ; ⵉⴳⴰⵏ ⵜⵉⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⴼⵔⵔⴰⴷⵉⵢⵉⵏ ⵉⴷ ⵎⵎ ⵢⴰⵏ ⵓⵙⵡⵉⵔ, ⴷ ⵜⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵉⵛⵛⴰⵔⵏ ⵉⴷ ⵎⵎ ⵓⴳⴰⵔ ⵏ ⵢⴰⵏ ⵓⵙⵡⵉⵔ. ⴰⵢⴷⴷⵖ ⴷⴰ ⴰⵖ ⵢⴰⴽⴽⴰ ⴰⴷ ⵏⵙⵡⵉⴳⵎ ⴳ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵜⵉⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⴽⵓ ⴰⵏⴰⵡ ⵙ ⵜⴱⵔⵉⴷⵜ ⵉⵜⵜⴰⵡⵉⵏ ⵖⵔ ⵓⵙⵓⵎⵓ ⵏ ⴽⵔⴰ ⵉⴳⴰ ⵜⵜ ⴰⵏⵍⵎⴰⴷ ⴷ ⵜⵏⵍⵎⴰⴷⵜ ⴳ ⵉⵍⵎⵓⴷⵏ.

ⵜⴷⴷⴰ ⴷ ⵜⴽⵛⵛⵓⵎⵜ ⴰⴷ ⴳ ⵓⴱⵔⵉⴷ ⴰⴷ ⵉⵔⴰⵏ ⴰⴷ ⵉⴼⴽ ⵉⴷⵙⵏⵜ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵉⵏ ⵉⵇⵇⵏ ⵖⵔ ⵜⵎⵙⴽⵉⵔⵉⵏ ⵜⵉⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵜⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵉⵛⵛⴰⵔⵏ, ⵙ ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵓⵎⴰⵜⵜⵉⵡ ⴰⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⴽⵔⵏ ⵙ ⵓⵎⵢⴰⵡⴰⵙ ⵏ ⵡⴰⵎⵎⴰⵙ ⵏ ⵓⵔⵣⵣⵓ ⴰⴷⵉⴷⴰⴽⵜⵉⴽⵉ ⴷ ⵉⵖⴰⵡⴰⵙⵏ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵍⵢⵓⵏⵉⵙⵉⴼ ⴷ ⵜⵎⴰⵡⵙⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ.

ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵜⵉⵏⴰⵕⵥⴰⵎⵉⵏ : ⵜⴰⴷⴰⵍⴰ ⵉⵛⵛⴰⵔⵏ- ⴰⵎⴰⵜⵜⵉⵡ ⴰⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢ- ⴰⵙⵖⵉⵡⵙ- ⴰⵙⵡⵓⴷⴷⵓ

## ملخص

راكمت اللغة الأمازيغية، منذ إدراجها سنة 2003 في المنظومة التربوية، عدداً مهماً من المكتسبات على مستوى البحث الأكاديمي والبيداغوجي الخاص بإنتاج الأبحاث العلمية لمقاربة الطرائق الفضلى في تدريسها حسب المستويات الدراسية وكذا في إنتاج عدد لا يستهان به من العدد الديداكتيكية والتكوينية المساعدة. وبعد ما تحقق، أخذ البحث الأكاديمي في تدريس اللغة الأمازيغية يتجه نحو مناحي أخرى ويهتم بقضايا وإشكاليات ترتبط بتقويم تعلمات التلميذات والتلاميذ وتجويد الممارسة الصفية حسب حالات المتعلمين العمرية والظروف المحيطة بفضاء التعلم، وغيرها من حالات الفوارق التي يمكن أن تبرز حسب كل فئة مستهدفة من أي برنامج دراسي تعليمي.

وما دمنا نميز داخل المنظومة التربوية المغربية في المستويات الابتدائية بين صنفين من الأقسام الدراسية: الأقسام الأحادية المستوى والأقسام الثنائية أو المتعددة المستوى، أو ما يصطلح عليه الأقسام المشتركة، وإذا ما أردنا أن نحقق الأهداف المرجوة من المنهاج الدراسي للأمازيغية لتلاميذ الصنفين معا وبشكل منصف، فإننا نصل إلى التأكيد بأن الممارسات الصفية لكل صنف من هذين الصنفين تحتاج إلى طرائق وصيغ عمل مختلفة عن الأخرى.

وتروم الورقة الآتية الوقوف عند الممارسة الصفية لدرس اللغة الأمازيغية بالأقسام المشتركة وآفاق تجويدها انطلاقا من العدة البيداغوجية للأقسام المشتركة المعدة من طرف وزارة التربية الوطنية بتنسيق مع منظمة اليونسيف ومركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية بالمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

**كلمات مفاتيح: القسم المشترك- عدة بيداغوجية - تخطيط - تدبير**

## مقدمة

شهد تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية بالمغرب البداية الفعلية سنة 2003، وراكم إلى وقتنا الحاضر عدة مكتسبات كمية تمثلت بالأساس في إدراجها في كل المستويات الست للتعليم الابتدائي وبمختلف جهات المغرب، بنسب متفاوتة بين المؤسسات التربوية على مستوى تعميمها أفقيا وعموديا. ونتيجة لذلك، تنوع البحث التربوي في ممارسات تعلمها ووسعت نطاقات بحوثها؛ بغية تحديد مدى ملاءمة المقاربات المعتمدة للوضعيات التربوية الحديثة لتدريس اللغات.

ومن المقومات الضرورية للاستراتيجية التربوية الملائمة لتدريس اللغة الأمازيغية، مراعاة خصوصيات المتعلمين الثقافية والتكوينية، ولعل أهمها، المكتسبات السابقة واللغة الأم والأهداف الشخصية ...إلخ. ولهذا، وبعد أن تم استكمال إعداد مختلف الحوامل الديداكتيكية الضرورية للعملية التعليمية التعلمية وفق ما يحددها منهاج اللغة الأمازيغية بالمنظومة التربوية المغربية، انتقل البحث التربوي إلى مساءلة الممارسات الصفية حسب حالات المتعلمين العمرية والظروف المحيطة بفضاء التعلم، وغيرها من حالات الفوارق التي يمكن أن تبرز حسب كل فئة مستهدفة من أي برنامج دراسي تعليمي. ناهيك عن البحث عن الوسائل التربوية القمينة بتمكين المتعلم من خيارات التعلم الذاتي والمستقل والتعلم مع الأقران. وما دمنا نميز داخل المنظومة التربوية المغربية في المستويات الابتدائية بين صنفين من الأقسام الدراسية: الأقسام الأحادية المستوى والأقسام الثنائية أو المتعددة المستوى، أو ما يصطلح عليه الأقسام المشتركة، وإذا ما أردنا أن نحقق الأهداف المرجوة من المنهاج الدراسي للأمازيغية لتلاميذ الصنفين معا وبشكل منصف، فإننا نصل إلى التأكيد بأن الممارسات الصفية لكل صنف من هذين الصنفين تحتاج إلى طرائق وصيغ عمل مختلفة عن الأخرى.

في هذا السياق، أعدت وزارة التربية الوطنية بتنسيق مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية عدة بيداغوجية للغة الأمازيغية بالأقسام المشتركة. وهي عبارة عن إطار منهجي يقدم مختلف المبادئ الخاصة بتخطيط وتدبير وتقويم التعلمات بالأقسام المشتركة، والتي من شأنها تحقيق الإنصاف في التعلمات وفي مختلف الأنشطة الصفية التفاعلية التي يمارسها متعلمو ومتعلمات مستويين مختلفين داخل نفس الفضاء وفي نفس الزمن المدرسي.

وسنتناول في هذه الورقة أهم مواصفات تلك العدة عبر تحديد مفهوم القسم المشترك وخصوصياته بالمدرسة المغربية، لننتقل بعد ذلك لإبراز أهم الأسس التي بنيت عليها العدة، قبل أن نعرج على بسط أهم المبادئ التي تعرضها في تخطيط وتدبير التعلمات في اللغة الأمازيغية ، وسنعزز ما تم عرضه بتقديم كيفية أجرأتها من خلال جذاذة نموذجية للتخطيط السنوي وجذاذة نموذجية لتدبير حصة دراسية، لنقترح في الأخير بعض الصيغ التي نرى أنه يمكن استثمارها في حل بعض إشكاليات الممارسة الصفية في درس اللغة الأمازيغية بالأقسام الأحادية المستوى.

## 1 . القسم المشترك بالمدرسة المغربية وخصوصياته

لقد كانت لسياسة تعميم التمدرس وإجباريته المتبعة بالمغرب بعد الاستقلال عدة آثار إيجابية تمثلت أساسا في تحقيق التصالح بين المدرسة ومحيطها القروي. وتتمظهر تجليات هذا التصالح في سعي الفاعلين التربويين إلى توسيع العرض التربوي وتقريب الاستفادة منه ما أمكن ليشمل أغلب الفئات المجتمعية. ولم يكن هذا الهدف الاستراتيجي ليتحقق دون مواجهة عدة مشاكل وإكراهات تربوية ولوجيستيكية وتنظيمية ترتبط أساسا بطبيعة الوضع الجغرافي لبعض الأوساط القروية التي تتسم بنيتها المجالية والسكانية بـ:

- تشتت الساكنة بالدواوير وبعدها فيما بينها؛

- التقلص الحاد لعدد السكان بالجماعات القروية بفعل عامل الهجرة إلى المدن وما استتبع ذلك من تناقص في أعداد التلاميذ بالعالم القروي؛

- انعدام البنيات التحتية ومحدودية عدد الأطر والمدرسين. (لعمش، 2000: 46-49).

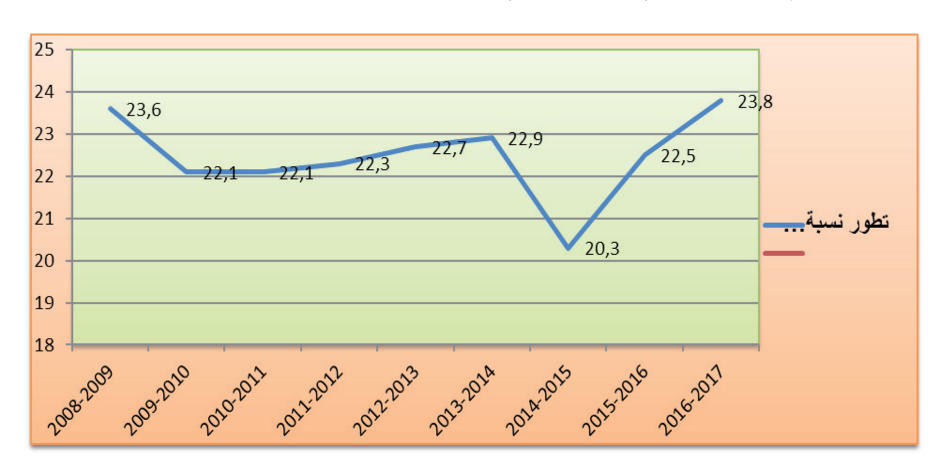
- استحضارا لواقع الحال، من جهة، وارتباطا بالتطور الخاص الذي عرفه انتشار التمدرس في المجال القروي وفق ما تسمح به العوامل الجغرافية والاقتصادية، من جهة أخرى، برز في المنظومة التربوية المغربية في الوسط القروي، صنف من الأقسام التي لها خاصيات تميزها وتنفرد بها، ويطلق عليها الأقسام المشتركة أو الأقسام المتعددة المستويات.

و «القسم المشترك» هو القسم الذي يتم فيه تجميع مستويين على الأقل في فصل وتسند مهمة التدريس فيه لمدرس يقوم بتدريس منهجين دراسيين أو أكثر لصفين من التلاميذ

يختلفون من حيث السن إضافة إلى فوارق فردية أخرى، (أفاديس، 2000: 84-85)، اعتمادا على نفس التوجهات الرسمية المحددة للأقسام الأحادية المستوى من حيث المحتويات، وضمن حيز زمني مشترك (الدليل المنهجي، 2016: 07)

نحن، إذن، أمام أقسام تختلف كثيرا عن الأقسام العادية أو الأقسام الأحادية المستوى. ومما لا شك فيه أن الممارسة الصفية في هذا الصنف تعترضها صعوبات كثيرة ومتشابكة، خاصة إذا علمنا أنها تتعامل بنفس المنهاج المؤطر للتعلمات في الأقسام الأحادية، وأن المدرس لا يمكن أن يغطي أكثر من الغلاف الزمني الذي حددته التشريعات التربوية بالمغرب في ثلاثين ساعة أسبوعيا، وأن المتعلمين ملزمون بتقويمات تكوينية وإشهادية مماثلة لتقويمات المتعلمين في الأقسام الأحادية.

وتشير آخر الإحصائيات الرسمية لوزارة التربية الوطنية إلى أن ما يقارب الربع من نسبة الأقسام بالمستوى الابتدائي هي أقسام مشتركة، كما تبين إحصائيات وزارة التربية الوطنية للعشرية الأخيرة. (مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط، 2017: 28).




إن انتشار الأقسام المشتركة وتوسيع مجالها خاصة في السنين الأخيرة حتم ضرورة التفكير في بعض الحلول البيداغوجية والبدائل الديداكتيكية التي توائم هذا الوضع، من أجل تحقيق الأهداف المسطرة في المنهاج الدراسي من جهة، وتحقيق الإنصاف في التعلمات بين تلاميذ هذه الأقسام وأقرانهم في الأقسام الأحادية المستوى، وكذا تجاوز صعوبات وتحديات الممارسة الصفية على مستوى تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات في هذا الصنف من الأقسام.

كرونولوجيا، يمكن أن نميز بين مرحلتين في صيغ التعامل مع إشكاليات تدبير الأقسام المشتركة بالمغرب، وهي:

- **مرحلة اللامبالاة**، حيث تم التعامل مع هذه الأقسام بنوع من اللامبالاة، ولم تعط لها العناية الكافية من حيث التحضير لوسائل العمل ولا إلى البحث التربوي الذي ينبغي أن يواكب توطين هذا الصنف من الأقسام في المنظومة التربوية المغربية. (أفاديس، 2000: 85-86)

- **مرحلة الاهتمام**، إذ أن انتشار الأقسام المشتركة وتوسيع مجالها خاصة في أواخر الثمانينات، دفع المسؤولين للخروج عن صمتهم وجعلهم في مواجهة مباشرة مع هذه الظاهرة. وقد تجسدت هذه المواجهة في إصدار مجموعة من المذكرات في محاولة لتقنين هذه الظاهرة واحتواء مشاكلها المتدفقة. وهكذا أصدرت الوزارة مذكرة ذات طابع تنظيمي (المذكرة الوزارية رقم 144/1990). وتعتبر هذه المذكرة نقلة نوعية في التعامل مع هذه الظاهرة، حيث كانت أول اعتراف رسمي وعلني بوجود هذا النوع من التعليم. ثم جاءت التفاتة أخرى تمثلت في إصدار كتيب « الدليل العملي للأقسام المشتركة» سنة 1991 والذي أعيد طبعه سنة 1996. وتلت كل ذلك مذكرات وأبحاث كان آخرها العدة البيداغوجية لتدبير التعلمات بالأقسام المشتركة المعد من طرف وزارة التربية الوطنية بتنسيق مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ومنظمة اليونيسيف سنة 2016.

ولقد انخرط المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية في هذا المشروع، إيمانا منه بكون الأمازيغية ملك لكل المغاربة، ومن ثم وجوب تعليمها لكل التلاميذ كيفما كانت ظروفهم من جهة، ومن كون سيرورة التعلمات في الأقسام المشتركة تحتاج إلى مبادئ واستراتيجيات خاصة من حيث التخطيط والتدبير والتقويم، تختلف عن سيرورة التعلمات في الأقسام الأحادية المستوى من جهة ثانية. فما هي، إذن، الأسس البيداغوجية والديداكتيكية التي بنيت عليها العدة، وما أهم مبادئ تخطيط وتدبير وتقويم التعلمات في درس اللغة الأمازيغية، انطلاقا مما تقترحه العدة البيداغوجية السالفة الذكر، وكيف يمكن استثمارها في حل بعض إشكاليات تدريس اللغة الأمازيغية في الأقسام الأحاديات المستوى؟

## 2. أسس إعداد العدة البيداغوجية للغة الأمازيغية الخاصة بالأقسام المشتركة.

بعد إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية المغربية سنة 2003، أعد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سلسلة الكتب المدرسية تيفاوين اتمازيغيت«ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ» للمستويات الست من التعليم الابتدائي، بالإضافة إلى عدد من الحوامل والمعينات الديداكتيكية المساعدة في عملية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية. ولقد وازى هذا الإعداد أيضا تحضير مجموعة من الدلائل المنهجية الخاصة بتخطيط وتدبير وتقويم التعلمات في درس اللغة الأمازيغية في الأقسام الأحادية المستوى. وبعد أن وعت وزارة التربية الوطنية بضرورة مواكبة المدرسات والمدرسين في الأقسام المشتركة وما تمثله من نسبة مهمة في المنظومة التربوية، واستجابة للطلب المجتمعي والحقوقي الخاص بضرورة إنصاف المتعلمات والمتعلمين في هذه الأقسام في تعلماتهم وتأمين زمنهم المدرسي مقارنة مع أقرانهم في الأقسام الأحادية، و سعيا للتعميم الأفقي والعمودي للأمازيغية في مختلف المدارس والأقسام بمستوى التعليم الابتدائي بالمغرب، انخرط مركز البحث الديداكتيكي والبرامج البيداغوجية في إعداد العدة البيداغوجية الخاصة بتدبير التعلمات في الأقسام المشتركة للغة الأمازيغية في إطار مشروع دعم التجديد التربوي لتعزيز الإنصاف في التعلمات في الأقسام المشتركة بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية ومنظمة اليونسيف. ويرمي المشروع إلى مساعدة المدرس(ة) على تخطي صعوبات الأقسام المشتركة وتحقيق الإنصاف بين متعلمي المستويين المتتاليين من جهة، وبينهم وبين المتعلمين بالأقسام الأحادية المستوى.

ولتحقيق ذلك، تم العمل على توفير عدة ملائمة، وتكوين الأساتذة على استثمارها بشكل يحقق لهم استقلالية ومهنية لإنتاج أدوات مماثلة في سياق الدينامية (إصلاح أو تجديد) التي يعرفها النظام التربوي.

ولقد استند في تأليفها أساسا إلى مبادئ البيداغوجيا الفارقية وبيداغوجيا المشروع. (الدليل المنهجي، 2016: 07) وتم اقتراح مجموعة من العناصر التجديدية في الممارسة الديداكتيكية بالأقسام المشتركة بالاستئناس ببعض التجارب السابقة الخاصة بالمواد الأخرى، سواء على مستوى تدبير الفضاء أو على مستوى تدبير القسم وتدبير الزمن والتي سنفصل الحديث عنها لاحقا.

ومن المنطلقات الأساسية التي تم اعتمادها في إعداد العدة الخاصة باللغة الأمازيغية نجد المقررات والبرامج الدراسية الرسمية وسلسلة الكتب المدرسية تيفاوين أ تمازيغيت (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ) بالإضافة إلى القرارات والمذكرات الوزارية المتعلقة بالأقسام المشتركة والتي أشرنا إلى بعضها سابقا. كما تم تبني مجموعة من المشاريع المهيكلة المعتمدة كالمقاربة الحقوقية، مقاربة النوع، البرامج ذات الخصوصيات المحلية والجهوية وغيرها وذلك من أجل جعل المتعلم والمتعلمة يعملان ويترعرعان في جو يسوده الإنصاف ويتمتعان بالاستفادة الكاملة من الوقت الذي يقضيانه في المدرسة، وذلك من خلال توفير الأدوات المناسبة للواقع الذي يتعلم فيه حيث تنمي لديه الاستقلالية ودافعية التعلم وتؤهله للتعاون والعمل الجماعي.

### 3. المبادئ الموجهة لتخطيط التعلمات في اللغة الأمازيغية بالأقسام المشتركة

أشرنا سابقا إلى أن منهاج اللغة الأمازيغية الموجه لتلاميذ المستوى الابتدائي، شأنه في ذلك شأن مناهج مختلف المواد المدرسة بالمنظومة التربوية المغربية، هو منهاج واحد مخصص أساسا للأقسام الأحادية. ومن أجل تكييف إطاره مع واقع الأقسام المشتركة، واستحضارا للأسس التي بنيت عليها العدة البيداغوجية للأقسام المشتركة الخاصة باللغة الأمازيغية يتعين على المدرس في مرحلة تخطيط التعلمات توجيه عمله بما يلي:

- استحضار المحيط السوسيو-اقتصادي للمتعلم؛
- الانطلاق من بيئة المتعلم أثناء صياغة الوضعيات التعلمية؛
- مراعاة الخصوصيات المعرفية والعقلية للمتعلمين؛
- الإلمام بخصوصيات مكونات اللغة الأمازيغية؛
- مراعاة التسلسل المنطقي للتعلمات عند اعتماد ازاحتها؛
- التدرج والتبسيط لإقدار المتعلم والمتعلمة على الفهم والاستيعاب؛
- الربط بين مضامين المواد التعليمية والبحث عن قواسمها المشتركة؛

- تنظيم تعلمات المستوى الأدنى والمستوى الأعلى بهدف رصد التعلمات التي يمكن أن تكون موضوع تعلم مشترك أو تعلمات متباينة مع استحضار المقاربة الفارقية.

وبعد تحديد أسابيع العمل ومحطات التقويم والتوليف والدعم والمعالجة يعمد المدرس في التخطيط السنوي والمجالي والمرحلي إلى:

- العمل بمكونات المنهاج الدراسي المعتمد؛

- الانطلاق مبدئيا من المجالات والوحدات المقررة في شكلها التراتبي مع احترام البناء الهيكلي لكل وحدة دراسية وما تحتويه من المكونات؛

- الانطلاق من نص الكفاية الخاص بكل مستوى؛

- تحديد الأهداف التعلمية؛

- المحافظة على محتوى المستويات الفردية(1و3) باعتبارها مرجعا لتسهيل العمل؛

- تعديل الموارد في المستويات الزوجية (2و4) لتتماشى مع موارد المستويات الفردية لتحقيق التجانس وضبط التباين (إزاحة في المستويات الزوجية). باستثناء المستوى السادس المخصص للامتحان الإشهادي؛

- استحضار لوائح الموارد المرتبطة بالمواد المتفق عليها الخاصة بالقسم المشترك؛

- تدقيق لوائح الموارد الأساس عن طريق إعادة جرد الموارد؛

- البحث عن التجانسات والتمفصلات الممكنة؛

- القيام بإزاحات الموارد وفق التجانسات والتباين مع التعديل؛

وفيما يلي نموذج للتوزيع السنوي للمستويين الخامس والسادس في اللغة الأمازيغية، كما تقترحه العدة البيداغوجية الخاصة بالأقسام المشتركة:

# ⴰⵚⵟⵟⵓ ⵏ ⵜⵙⵓⴳⴰⵔ ⵏ ⵓⵙⵡⵉⵔ 5 ⴷ 6 ⵅⴼ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ

| ⵉⵎⴰⵍⴰⵙⵙ | ⴰⵙⵡⵉⵔ | ⵜⴰⵙⵓⴳⵔⵜ | ⵉⴳⵔ | ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ ⴷ ⵓⵙⴼⵜⵉ | ⵜⵉⵖⵔⵉ | ⵜⵉⵔⵔⴰ | ⵡⵔⴰⵔ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | | ⵉⵎⴰⵍⴰⵙⵙ ⵏ ⵓⵙⵏⵚⴳⵉ | | | | | |
| 2 | 6 | 1- ⴰⵍⵍⴰⵙ ⵏ ⵜⴰⵍⵍⴰⵙⵜ ⵎⵙⴹⵚⴰⵢⵜ | ⵜⴰⵏⴳⵎⵉ ⵜⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵜ ⴰⵎⵙⴹⵚⴰⵢⵜ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ .ⴷⴰⴷⴷⴰ ⵍⴼⴰⵀⵉⵎ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ .ⴰⵔⴳⴰⵣ ⴰⵇⵔⵣⴰⵣ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>.ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ /ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>.ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵎⵓⵜⵜⵉ ⵏ ⵓⵙⴰⵔⵓ ⵓⵏⵏⵉⵖ ⵖⵔ ⵓⴹⵕⵉⵚ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵜⴰⵍⵍⴰⵙⵜ ⵜⴰⵎⵙⴹⵚⴰⵢⵜ | ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ /ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 3<br>4 | 5 | ⴰⵍⵍⴰⵙ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ | ⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ ⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵏ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>.ⵉⵎⵟⵟⴰⵡⵏ ⵉⵎⵣⵡⵓⵔⴰ.<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>.ⵓⵛⵛⵏ ⴷ ⵓⵚⵍⵍⵉⵔⵏ/ ⴰⵢⵉⵙ ⴷ ⵢⵉⵏⵙⵉ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵚⴰⵡⵜ/ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⴰⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵜ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵔⵎⵉⵔ ⵙ « ⴰⴷ » | . ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ<br>.ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵜⵏⴼⵓⵙⵜ | |
| 5 | 6 | 2 ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⴳⴰⵔⵏ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ | ⵜⵉⵖⴰⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⴳⴰⵔⵏ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵄⵎⵎⵓ ⵚⵓ ⵉⵏⵖⵎⵉⵙⵏ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵉⵖⴰⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⴳⴰⵔⵏ ⵏ ⵎⵉⴷⴷⵏ<br>. ⵜⴰⴽⴰⵔⵉⴽⴰⵜⵓⵔⵜ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵉⴼⵔⵉⵙⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ /ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵓⵡⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵙⵉⵔⵉⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ<br>ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ ⵙ ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵖⴰⵔⴰ ⴷ ⵡⴰⴳⴰⵔⵏ.<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⴰⵍ | ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ /ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 6<br>7 | 5 | ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ | ⵜⴰⴼⴳⴳⴰ ⴷ ⵜⵎⵍⵙⴰ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⴰⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵯⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵎⴰⵢⵏⵓⵜ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵉⵎⵍⵙⴰ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵍ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>.ⵉⴼⵔⵉⵙⵏ /. ⴰⴷⴷⴰⴷ ⴰⵎⴰⵔⵓⵣ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⵏ ⵡⴰⴷⴷⴰⴷ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵙⵉⵔⵉⵡ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵉⴼⵔⵉⵙⵏ<br>. ⴰⵙⵏⵓⵎⵎⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⵉⴽ | |
| 8–9 | | ⵜⴰⵢⴰⴼⵓⵜ | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10<br>11 | 6 | 3- ⴰⵙⵉⵡⵀ ⴳⴼ ⵓⵥⴰⵡⴰⵏ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ ⵉⵏⵓ | ⴰⵥⴰⵡⴰⵏ ⵏ ⵜⵎⵓⵔⵜ ⵉⵏⵓ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>ⵜⵉⴼⵢⵓⵔ : ⵜⴰⵏⴰⵥⵓⵕⵜ ⵜⴰⵎⵥⵥⵢⴰⵏⵜ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⴰⵥⴰⵡⴰⵏ | 1- ⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⴰⵏⴰⵡⵏ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ / ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⵓⵙⵔⵉⴷⵜ ⴷ ⵜⵉⵏⴰⵡⵜ ⵜⴰⵔⵓⵙⵔⵉⴷⵜ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵀ ⵙ ⵜⴰⵀⵖⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵓⵎⵙⴰⵡⴰⵀ | ⵜⵉⵣⵀⵉ1<br>/ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵀⴰⵀ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 12 | 5 | ⴰⵙⵙⵓⵀⵀⵖⵜ | ⵜⴰⵖⵔⵎⴰ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴷ ⵖⵔⵎⵉⵡⵉⵏ ⵣⴰⵢⴽⵓⵜⵉⵏ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⴰⵖⵔⵎⴰ ⵏ ⵎⴰⵢⴰ / ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵉⵛⵉⵡⵉⵏ | 1- ⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵏⴰⵀⴰⵡⵜ/ⵉⵎⵥⵀⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⵉⵀⵉⵜ/ ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⴰⵇⵇⴰⵍⵍ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵙⵓⵀⵀⵖⵜ ⵙ ⵜⵎⵔⴰⵔⵓⵜⵉⵏ ⴳⴼ ⵓⵙⵇⵙⵉ.<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⵓⵀⵀⵖⵜ | |
| 13 | 6 | 4- ⴰⵙⴽⴰⵏ ⴷ ⵓⵙⵎⵉⴳⵀ ⴳⴼ ⵜⵖⴹⴼⵜ ⵅ ⵓⵟⵔⵉⴷ | ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ ⵅ ⵓⵟⵔⵉⴷ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵔⴰⵔ ⵜⴰⵖⴹⴼⵜ ⵅ ⵓⵟⵔⵉⴷ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵉⴼⵉⵀⵏ ⵏ ⵓⵙⵉⴽⵀ | 1- ⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵜⴰⵀⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴽⴰⵏ /ⵜⴰⵀⵖⴰ ⵜⴰⵏⴰⵟⴰⵡⵜ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ ⵙ « ⴰⴷ » | . ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ ⵙ ⵜⴰⵀⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⴽⴰⵏ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⴽⴰⵏ | ⵜⵉⵣⵀⵉⵜ /ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵀⴰⵀ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 14<br>15 | 5 | ⴰⵀⵀⴰⵙ ⵏ ⵜⵎⵙⴰⵔⵜ | ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ ⵏ ⵓⵎⴰⴹⴰⵀ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵍⵍ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵉⴹⵓⴹⴰⵏ ⵏ ⵜⵅⵔⵙⵜ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵉⵅⵅⵯⴷⴰ ⵏ ⵟⴰⵟⴰⴽⴰⵔ/ⵉⵔⴰⵔⵏ ⴳⵛⵍⵍⵉⵏ | 1-<br>ⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵉⵙⵖⵡⴰⵏ ⵏ ⵡⴰⴽⵓⴷ/ⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵎⵎⵣⴷⵉ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵔⵎⵉⵔ ⵏ ⵡⴰⵀⵀⴰⵙ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⵓⵔⵎⵉⵔ ⵏ ⵡⴰⵀⵀⴰⵙ | . ⴰⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵙ ⵉⵣⵡⵉⵀⵏ<br>.ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵀⵀⴰⵙ | |
| 16–17 | | ⵜⴰⵢⴰⴼⵓⵜ | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18<br>19 | 6 | 5 ⴰⵙⵙⵓⵍⵍⵖⵜ ⵅⴼ ⵉⵏⵎⵖⵓⵔⵏ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ | ⵉⵏⵎⵖⵓⵔⵏ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ ⴰⵣⴰⵢⴽⵓ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ. ⵎⴰⵙⵉⵏⵉⵙⴰ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>ⵄⴱⴷ ⵍⴽⵔⵉⵎ ⵍⵅⴹⴹⴰⴱⵉ ⴰⵏⵣⴱⴰⵢ ⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵉⵎⵥⵍⴰⵢ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏ /ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⵙⴽⴰⵏ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵎⵙⵙⵓⵍⵍⵖⵜ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵔ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵎⵙⵙⵓⵍⵍⵖⵜ | ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 20 | 5 | ⴰⵏⵖⵎⵙ | ⵉⵏⵎⵖⵓⵔⵏ ⵏ ⵓⵎⵣⵔⵓⵢ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵛⵉⵛⵓⵏ ⴰⴼⵔⵄⵓⵏ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>ⵓⵍⴰⵢ, ⴰⵎⵙⵏⴰⵡ ⴰⵎⴰⵣⵉⵖ/ⵜⵉⵏⵀⵉⵏⴰⵏ<br>ⵜⴰⴳⵍⵍⵉⴷⵜ ⵏ ⵓⴱⴳⴳⴰⵔ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵜⴰⵡⵉⵏⵙⵜ ⵜⴰⵙⵇⵙⴰⵢⵜ/<br>ⵉⵏⵎⴹⴰⵏ/ⵉⵏⵎⴹⴰⵏ ⵉⵎⵙⵙⵓⴷⵙⵏ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵏⵖⵎⵙ ⵙ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵔ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ | |
| 21<br>22 | 6 | 6<br>ⴰⵏⵖⵎⵙ ⵅⴼ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵢⴰⵏ | ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>ⵜⴰⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵉⵙ ⵜⵙⵙⵏⵎ ⵉⵣⵔⴼⴰⵏ ⵏⵓⵏ ⴰ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ ? | 1- ⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵜⴰⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵇⵙⵉ /<br>ⵉⵎⵥⵍⴰⵢⵏ ⵉⵎⵉⵍⴰⵏ ⴷ<br>ⵉⵎⵇⵇⵉⵎⵏ ⵉⵎⵉⵍⴰⵏ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ<br>ⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵏⵖⵎⵙ ⵅⴼ ⵜⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵉⵎⵥⵥⵢⴰⵏ ⵙ<br>ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵔ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵏⵖⵎⴰⵙ ⵙ<br>ⵓⵙⵎⵔⵙ ⵏ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⴷ ⵢⵓⵙⴰⵏ | ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ /ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 23 | 5 | ⴰⵙⵏⵓⵎⵍ ⵏ ⵜⵣⴷⴷⵓⵖⵜ | ⵉⴷⵖⴰⵔⵏ ⵓⵣⴷⴷⵓⵖ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵉⵖⵔⵎⵜ ⵏ ⵢⵉⴼⵔⵉ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⴰⴱⵔⵣⴷⴷⵓⵖ / ⴰⵣⴷⴷⵓⵖ ⵏ ⵓⴳⵔⵉⵙ | 1- ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵉⵎⵔⵏⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⴷⵖⴰⵔ /. ⴰⴷⴷⴰⴷ ⴰⵎⴰⵔⵓⵣ<br>2- ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⵉⵎⵢⴰⴳⵏ ⴳ ⵡⴰⵔⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ<br>. ⴰⵙⵏⵓⵎⵍ ⵏ ⵜⵣⴷⴷⵓⵖⵜ | |
| 24–25 | | ⵜⴰⵢⴰⴼⵓⵜ | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 26<br>27 | 6 | ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ<br>ⵅⴼ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ<br>ⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏⵜ | ⴰⵙⴷⴷⵉ<br>ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>.ⵎⴰⵎⴽ ⵉⵜⵜⴱⴱⵉ ⵓⵙⴷⴷⵉ<br>ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ ?<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵉⵖⴰⵔⵉⵡⵉⵏ ⴷ ⵡⴰⴳⴰⵔⵏ<br>ⵏ ⵎⵉⴷⴷⵏ<br>. ⴰⵔⵉⴽⴰⵜⵓⵔⵜ ⵙ ⵡⴰⵡⴰⵍ | 1– ⵊⵕⵕⵓⵎⵜ<br>.ⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⴼⴰⴷⴰ /<br>ⵜⴰⵡⵉⵍⴰ ⵜⴰⵜⵡⴰⵖⵜ<br>2 ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⵅⵏ ⴳ<br>ⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵙⵓⴷⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ ⵙ ⵜⴰⵡⵙⴰ<br>ⵏ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ | ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ /ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ<br>ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 28 | 5 | ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ<br>ⵏ ⵜⵓⴷⵔⵜ ⵏ<br>ⵉⵎⵖⴰⵢⵏ ⴷ<br>ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ | ⵉⵎⵖⴰⵢⵏ ⴷ<br>ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⵓⴷⵔⵜ ⵏ ⵡⴰⴷⴷⴰⴳ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵎⵜⵛⴰⴽⵙⵓⵎ / ⵉⵊⴷⴷⵉⴳⵏ<br>ⵏ ⵢⵉⵍⵍ | 1– ⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵎⵙⴷⵉ<br>. ⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵎⵏⵜⵉⵍⵜ<br>2– ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>ⵏ ⵎⵢⴰⵅⵏ ⴳ ⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵙⵓⴷⵙ ⴷ ⵓⵣⴷⴷⴰⵢ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⴰⵙ<br>. ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ | |
| 29<br>30 | 6 | 8 ⴰⵙⵙⵏⵣⵉ<br>ⵅⴼ ⵓⵙⵜⴰⵢ ⵏ<br>ⵜⴰⵣⵣⵓⵍⵉⵏ | ⵜⴰⵣⵣⵓⵍⵉⵏ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⵜⴰⵣⵣⵓⵍⵜ ⵏ ⵓⵏⵖⵎⴰⵙ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>.ⴰⴽⴰⵍ ⵏ ⵜⵎⵖⴰⵔⵉⵏ<br>.ⵜⴰⵣⵣⵓⵍⵉⵏ ⵏⵏⵉ ⵅⴼ ⵓⵔ<br>ⵊⵊⵉⵏ ⵏⴱⵍⴰ | 1– ⵕⵕⵓⵎⵜ<br>ⵉⵎⴰⵙⵙⵏ ⵏ ⵓⵙⵙⵏⵣⵉ /<br>ⵉⵎⵣⵍⴰⵢⵏ<br>ⵔⵓⵏⵎⵉⵍⵏ<br>2– ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>. ⴰⵙⴼⵜⵉ ⵏ ⵉⵎⵢⴰⵅⵏ ⴳ<br>ⵓⵙⵎⵉⴷ ⵙ « ⴰⴷ » | . ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵜⴼⵍⵡⵉⵜ ⵙ ⵜⵉⴽⴽⵉ ⵏ ⵉⵏⵣⴰⵜⵏ<br>ⵉⵎⴰⴽⴰⴷⵏ ⴷ ⵉⵏⵣⴰⵜⵏ ⵉⵏⵎⴳⴰⵍⵏ<br>. ⴰⴼⴰⵔⵙ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⵏⵣⴰⵢ | ⵜⵉⵣⵍⵉⵜ<br>ⵜⴰⵏⴼⵓⵙⵜ/ⵜⵉⵍⴰⵍ ⵏ<br>ⵓⵡⵔⴰⵔ |
| 31 | 5 | ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ<br>ⵏ ⵡⴰⵔⴰⵢ ⵉ<br>ⵜⵎⵓⴹⴰⵏ | ⵜⴰⵣⴷⴳⵉ ⴷ<br>ⵓⴷⵡⴰⵙ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>.ⴰⴷ ⵏⴼⵔⴳ ⵉ ⵓⴷⵡⴰⵙ ⵏⵏⵖ<br>ⵙ ⵜⴳⵣⵣⴰⵢⵜ<br>ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ<br>. ⴰⴼⵔⴰⴳ ⵉ ⵜⵖⵎⴰⵙ /<br>ⵉⵏⴼⵍⵡⵉⵏⵣⴰ ⵏ ⵉⴳⴹⴰⴹ | 1– ⵕⵕⵓⵎⵜ<br>. ⵉⵡⵉⵏ ⵏ ⵜⵍⴽⴰⵎⵜ/<br>ⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵏⵎⵣⴰⵣⴰⵍ<br>2– ⴰⵙⴼⵜⵉ<br>.ⵉⵎⵢⴰⵅⵏ ⴳ ⵓⵙⵎⵉⴷ | . ⴰⵙⵎⴰⴷ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ<br>. ⵜⵉⵔⵔⴰ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ | |
| 32–33 | | ⵜⴰⵢⴰⴼⵓⵜ | | | | | |

### 4. مبادئ تدبير التعلمات في اللغة الأمازيغية بالأقسام المشتركة

يقتضي تدبير التعلمات بالأقسام المشتركة عدة إجراءات ترتبط بمختلف مكونات العملية التعليمية بدءا من أسبوع التقويم التشخيصي وانتهاء بأسبوع التقويم الإشهادي. إن الأمر يتعلق بجرد مجموعة من الإجراءات والتدابير الأولية التي يمكن اتخاذها لتسهيل عملية التكيف مع عالم القرية من جهة، ومن جهة ثانية القدرة على التحكم في الفصل المتعدد المستويات وطريقة تدبيره مكانيا، زمنيا، بيداغوجيا وديداكتيكيا (محمد شرقي، 2009: 153).

وسنقدم فيما يأتي مجموعة من التوجيهات التي قد تساعد بهذا القدر أو ذاك في تنظيم وعقلنة العمل داخل الأقسام المشتركة. ونود أن ننبه إلى أن ما نقترحه وفق ما جاء في العدة البيداغوجية للأقسام المشتركة ليس نموذجا قارا ونهائيا لتدبير القسم المشترك، فذلك يعتبر في نظرنا من باب المستحيلات. ذلك أن كل وضعية تعليمية تفترض آليات للتدبير خاصة بها وتتحكم فيها مجموعة من المتغيرات يشكل المتعلم والمادة الدراسية والإطار العام الذي تتم فيه العملية أهم مكوناتها.

#### 1.4. تدبير الفضاء

إن نجاح أي عملية تعليمية رهين بمدى سعة المدرس وقدرته أو نجاحه في الانفتاح على العالم أو المجال الذي يشتغل فيه، ومعرفة المحيط العام للمتعلم بمعطياته السوسيواقتصادية والسوسيوثقافية. فمن داخل هذا العالم ينهل التلميذ ويستمد تمثلاته وتصوراته حول العالم والآخرين. على هذا المستوى إذن تظهر أهمية الاهتمام بمحيط التلميذ لأنه يمثل الإطار العام الذي تحدث فيه العملية التعليمية التعلمية. وبالتالي ينبغي أن يحظى بعناية تامة من طرف المدرس وأن يشكل منطلق عملياته التعليمية والتربوية: منه وعلى ضوئه ينظر إلى مادته التعليمية ومن انتظاراته ينتقي أمثلته وكل المواد والمعطيات التي قد تساعده في مستوى التشخيص وتقريب المعاني والأفكار للمتعلمين.إن المحيط من هذا المنظور يمثل مرجعية مهمة تنضاف إلى سلسلة المراجع التي من المفترض أن تكون بحوزة المدرس، ويمثل فيها التلميذ أداة أساسية اعتمادا عليها يمكن للمعلم، إن أراد، أن يلج بسهولة عالم القرية وأن يطلع على قضاياه، ومن ثم الانفتاح على ثقافته ومكوناتها، مع ما يفترضه ذلك من مستوى بيداغوجي من تماهي التلميذ/ المتعلم وإجادة للإنصات إليه ولتمثلاته. (نفسه، 154)

يستند تدبير الفضاء في قسم مشترك على مجموعة من القواعد أهمها:

- تخصيص حيز مكاني كاف يسمح لكل متعلم ومتعلمة بالعمل ضمن الأركان؛

- تخصيص فضاء لجمع الفوجين أو للتقاسم والتقاطعات؛

- تخصيص جانب من الفصل لترتيب أدوات العمل: جذاذات التصحيح الذاتي، أدوات عمل مختلفة؛

- تخصيص فضاءات متنوعة وأماكن مختلفة للعمل؛

- التنويع في هندسة الحيز المكاني (القسم) حسب طبيعة الأنشطة المراد إنجازها، وذلك بالشكل الذي يسمح بتحقيق التواصل والتبادل المعرفي، وإضفاء الحيوية والتنافس على أنشطة التعلم، وتسهيل عملية تنقل المدرس داخل الفصل بين متعلمي المستوى الأدنى ومتعلمي المستوى الأعلى.

ويقتضي تنظيم الفضاء في القسم المشترك في درس اللغة الأمازيغية إعداد أركان تربوية بحسب كل مستوى لتوظيفها في تدبير التعلمات، ويشار عادة إلى الركن وأنشطته ضمن الجذاذة وبحسب السيناريو البيداغوجي (الدليل المنهجي، 2016: 16) ويعتمد فيها على مجموعة من الأركان من قبيل:

- ركن الألعاب اليدوية؛

- ركن القصص التربوي؛

- ركن الموارد الرقمية في حالة توفر الإمكانيات؛

- ركن القواميس والمعينات الأخرى....

**2.4. تدبير الزمن**

يعد زمن التعلم من الثوابت البيداغوجية التي تشكل إحدى القواعد الديداكتيكية لبناء الحصص التعليمية التعلمية، فهو بذلك عنصر حاسم ومهم تترصف وفقه الأنشطة والاستراتيجيات التعليمية، وحسن استثماره شرط أساس لضمان تحقق أهداف هذه الحصص. وتقتضي خصوصيات القسم المشترك تنظيم الزمن وفق ما يلي:

- بناء جدول الحصص أو ما يعرف باستعمال الزمن وفق مقومات تحترم خصوصيات القسم المشترك؛

- الأخذ بعين الاعتبار الصيغ والنماذج الزمنية المعتمدة بالوسط القروي؛

- توضيح التدبير الزمني للأنشطة للمستويين معا؛

- تحديد الزمن التعلمي الذي يستوجب حضور الأستاذة أو الأستاذ؛

- التوافق حول سير الأنشطة وفق تعاقد ديداكتيكي؛

- توضيح المطلوب وصيغ العمل للمتعلمة والمتعلم اختصارا للجهد؛

- تعويد المتعلم على وضعيات التعلم الذاتي؛

**تدبير التعلمات**

يقتضي تدبير التعلمات في درس اللغة الأمازيغية بالقسم المشترك العمل بمقاربات بيداغوجية تقوم على التعدد والاختلاف بين المتعلمين، ومن ثم وجب الأخذ بعين الاعتبار الفروقات المتواجدة بين المتعلمين، وفي هذه الحالة تقدم العدة البيداغوجية مجموعة من صيغ العمل القائمة على تصنيف الصف الدراسي حسب استعدادات وقدرات المتعلمين وعلى إيقاعاتهم في التعلم، وذلك بغية تشجيعهم على تنمية معارفهم بأنفسهم وتعلم الاستقلال الذاتي.

وبشكل عام، هناك ثلاث صيغ ممكنة لتدبير التعلمات بالقسم المشترك، انطلاقا من مبدأ المراوحة المنصفة التي تتغيى انتهاج الإنصاف في تدبير زمن إنجاز الأنشطة التعلمية، وكذا الإنصاف في حضور الأستاذ(ة) عبر انخراطه في مقاربة أنشطة القسم المشترك وفق تناول تناوبي بين الأنشطة المغلقة / التركيزية (حيث يكلف تلاميذ المستوى الأعلى –مثلا-بإنجاز نشاط محدد فرديا أو في شكل ثنائي أو في مجموعات) والأنشطة المفتوحة (التي يتفرغ من خلالها المدرس إلى تبليغ مضامين تعليمية تخص تلاميذ المستوى الأدنى)، هذه الصيغ هي:

- حصة مشتركة يصاحب فيها الأستاذ (ة) متعلمي ومتعلمات المستويين؛

- حصة غير مشتركة يصاحب فيها الأستاذ مستوى معينا بينما المستوى الآخر ينكب على إنجاز عمل دال وبناء لا يلزم الأستاذ (ة) بالتأطير الدائم والكلي؛

- حصة غير مشتركة يلجأ فيها الأستاذ (ة) للاستعانة بوصي يصاحب زملاءه من أجل إنجاز مهام معينة تسمح للأستاذ (ة) بالتفرغ إلى تأطير كلي للمستوى الآخر. والوصي قد يكون مثلا تلميذا نبيها وذو قدرات ذهنية متميزة يستطيع مساعدة من هو أقل منه نباهة في عمل تعاوني في مجموعات صغيرة (الدليل المنهجي،2016: 22). ونقترح فيما يلي نموذجا لجذاذة من الوحدة السابعة، كما اقترحها التخطيط السنوي السابق ذكره أعلاه، حصة الإنتاج الكتابي للمستوى الخامس وحصة ركن القراءة لتلاميذ المستوى السادس.

ⴰⵙⵡⵉⵔ : 5+6, ⵜⴰⴳⵥⵥⵓⵎⵜ : 7, ⵉⵎⴰⵍⴰⵙⵙ : 3, ⴰⵙⵙ : 3

ⵜⵉⵔⵔⴰ 2 (ⴰⴼⴰⵔⵙ)/ ⵜⵉⵖⵎⵔⵜ ⵏ ⵜⵖⵔⵉ 1

| | ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⵎⵎⵓⵙ | ⴰⵙⵡⵉⵔ ⵡⵉⵙⵙ ⵙⴹⵉⵚ |
|---|---|---|
| ⵉⴳⵔ | ⵉⵎⵖⴰⵢⵏ ⴷ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ | ⴰⵙⴷⴷⵉ ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ |
| ⵜⴰⵙⵓⴳⵔⵜ | ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵓⴷⵔⵜ ⵏ ⵉⵎⵖⴰⵢⵏ ⴷ ⵉⵎⵓⴷⴰⵔ | ⴰⵙⵙⴼⵔⵓ ⵏ ⵜⵓⵎⴰⵏⵜ ⵜⴰⵎⴰⵙⵙⴰⵏⵜ |
| ⴰⵙⵏⵜⵍ | ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ | ⵎⵏⵏⴰⵡ ⵏ ⵡⴰⵏⴰⵡⵏⵏ ⵏ ⵉⵎⴰⴷⴷⴰⵔⵏ ⴰⴷ ⵉⵍⵍⴰⵏ ⴳ ⵓⵙⴷⴷⵉ ⴰⵎⴰⴷⴷⵓⵔ ? |
| ⵉⵙⵓⵖⴰⴷ | ⴰⴷ ⵢⴰⵔⵉ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⴰⴹⵕⵉⵚ ⴰⵎⵙⵙⴼⵔⴰⵡ. | ⴰⴷ ⵉⴼⴽ ⵓⵍⵎⴰⴷ ⵏⵏⵙ ⴳⴼ ⵓⵙⵏⵜⵍ ⴷ ⵜⵡⵉⵏⴳⵉⵎⵉⵏ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵚ. |

**5. العدة البيداغوجية للغة الأمازيغية وآفاق استثمارها صفيا في الأقسام الأحادية المستوى**

استدعى إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية المغربية لكل المغاربة ناطقين بالأمازيغية وناطقين بغيرها، اعتمادا على منهاج موحد وبرامج موحدة، ضرورة التفكير في المقاربات الناجعة لتدبير الفوارق الفردية بين المتعلمين من أجل نماء الكفايات المراد تحققها. وتشير الفوارق أو الفروق الفردية إلى مجموع الخصائص والصفات والسمات التي يتميز بها كل إنسان عن غيره، والتي تشمل النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والوجدانية. يقصد بها تلك الاختلافات بين المتعلمات والمتعلمين في مختلف نواحي الشخصية، والتي ينبغي أخذها بعين الاعتبار في مختلف العمليات التعليمية التعلمية

(الدليل المنهجي لتدبير التعلمات بالأقسام المشتركة 2016).

ويفترض العمل وفق البيداغوجيا الفارقية داخل الفصل الدراسي للغة الأمازيغية، بالانطلاق من المنهاج الحالي، قيام المدرس بمجموعة من العمليات أو الإجراءات، أهمها:

- التقويم التشخيصي أو الأولي: يعمد المدرس في بداية السنة الدراسية إلى القيام بتقويم تشخيصي يقيس فيه المكتسبات السابقة لتلاميذه من حيث:

- ✓ التمييز بين الناطقين بالأمازيغية والناطقين بغيرها؛
- ✓ تمييز الناطقين حسب الفرع اللغوي الدي ينتمون إليه؛
- ✓ التمييز بين المستوفين للتعلمات السابقة وغير المستوفين له (خاصة بعد المستوى الثاني).

وهكذا، يمكن أن نميز المتعلمات والمتعلمين داخل الفصل الدراسي الواحد لدرس اللغة الأمازيغية بين الثنائيات الآتية:

- ✓ المتعلم الناطق بأحد الفروع اللغوية للأمازيغية مع المتعلم الناطق بإحدى الدوارج المحلية؛
- ✓ المتعلم الناطق بأحد الفروع اللغوية للأمازيغية مع المتعلم الناطق بالحسانية؛
- ✓ المتعلم الناطق بأحد الفروع اللغوية للأمازيغية مع المتعلم الناطق بفرع آخر للأمازيغية.

وإضافة إلى هذه الثنائيات، تعاني أغلب صفوف درس اللغة الأمازيغية، خاصة بعد المستوى الأول والثاني، من متغير عدم انتظامية تعليم وتعلم اللغة الأمازيغية أفقيا وعموديا، مما يجعلنا نضيف ثنائية أخرى هي:

- ✓ متعلم مستوف لكل التعلمات السابقة مع متعلم غير مستوف لكل التعلمات السابقة.

✓ ويمكن من خلال هذا التشخيص تمييز بعض المتعلمات والمتعلمين ذوي مستوى عال في اكتساب الأمازيغية، والاستعانة بهم في بعض الأنشطة التواصلية باعتماد صيغة العمل بالوصي أو القرين (الدليل المنهجي لتدبير التعلمات بالأقسام المشتركة 2016).

ولهذه الثنائيات مكانتها في تدبير صف اللغة الأمازيغية، خاصة عندما نتحدث عن تدريس اللغة الأمازيغية باعتبارها لغة للتواصل؛ وعندما نتحدث عن العمل على بناء لغة معيارية انطلاقا من الفروع اللغوية الكبرى للأمازيغية. من هنا، فالمعرفة السابقة للمتعلم الناطق بالأمازيغية في صف معطى ستكون، بالتأكيد، متفوقة عن المعرفة السابقة للناطق بغيرها، خاصة عندما نتحدث عن مرحلة إرساء الموارد الخاصة بالكفاية الشفوية أو الكتابية. كما أن المعرفة السابقة للمتعلم الناطق بالفرع اللغوي المعتمد في الصف، ستكون متفوقة عن المعرفة السابقة للناطق بغير الأمازيغية، وبدرجة أقل عن الناطق بالفرع الآخر.

- تفييء **التلاميذ:** بعدما تتبين له حاجيات كل فرد أو كل مجموعة، يعمد المدرس إلى تفييء تلاميذه إلى مجموعات متجانسة المستوى والحاجيات. ويكون هذا التفييء مرنا وقابلا للتغيير مع التقدم في البرنامج الدراسي، وأيضا حسب الوضعيات والأهداف التعلمية؛ إذ إن التفييء أثناء إرساء الموارد لا ينبغي أن يكون هو نفسه أثناء التقويم أو المعالجة. فمن الأحسن تغيير عناصر المجموعات بالشكل الذي يحافظ على حيوية الجماعة الفصلية بشكل عام.

- **مرحلة التعاقد:** تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص، وسعيا للإنصاف بين المتعلمين، وجب استحضار تلك الفروق، وبناء تعاقد صفي يراعي لكل فئة من الفئات حاجاتها حسب الوضعيات المحددة لكل كفاية. إننا أمام حالة من حالات القسم المشترك ما دمنا نميز داخل الفصل الواحد على الأقل بين ثلاث فئات متمايزة من المتعلمين: الأولى عالية الاكتساب في الأمازيغية باعتبارها لغة أما، أو في استيفاء التعلمات السابقة، الثانية متوسطة والثالثة ضعيفة أو عديمة الاكتساب والتعلم. ومن المفترض أو من التربوي في هذه الحالة العمل على تقليص مدى التفاوت الحاصل بين هذه الفئات لضمان الحد الأدنى من التحصيل الذي يسمح للفئة الثالثة مثلا باكتشاف تعلمات جديدة في نسق لغوي جديد. وذلك من دون إغفال فئة المتفوقين حتى لا يتم تثبيتها والفئة المتوسطة للزيادة في تنشيط عملياتها الذهنية بحيث يوضع لكل فئة من هذه الفئات

هدف خاص بها يتماشى وقدراتها الخاصة أو الحقيقية، مثلا العمل على الزيادة في القدرة على التعلم الذاتي عبر تفعيل الأركان التربوية وغيرها بالنسبة للفئة الأولى؛ وبالنسبة للفئة الثانية العمل على تنشيط العمليات الذهنية اعتمادا على صيغ العمل بالنظير أو الوصي؛ أما بالنسبة للفئة الأقل اكتسابا فالهدف ينبغي أن يتجه نحو تنويع أساليب التعلم عبر تنويع الأنشطة والوضعيات ( أقا، 2017 :119-120).

**خاتمة:**

تلكم كانت أهم المبادئ التي يقوم عليها تخطيط وتدبير التعلمات بالأقسام المشتركة كما تقترحها العدة البيداغوجية للأقسام المشتركة، وهي عدة تهدف بالأساس إلى بعث روح التجديد في الممارسات الصفية في القسم المشترك وفق الخصوصيات التي يتسم بها في المغرب، وبالشكل الذي يحقق الإنصاف نسبيا في التعلمات عبر إعداد أدوات ديداكتيكية مساعدة تمكن من تأمين زمن التعلم بشكل منصف لكل المتعلمين باستحضار فوارقهم الفردية العمرية والمهارية أولا، وباستغلال غنى الفوارق السوسيوثقافية ثانيا، في توجيه العملية التعليمية التعلمية في درس اللغة الأمازيغية في القسم المشترك والقسم الأحادي المستوى على السواء.

## المراجع المعتمدة

- أفاديس محمد. (2000)، « قراءة في ظاهرة الأقسام المشتركة» ضمن كتاب الأقسام المتعددة المستويات نحو فهم متعدد للظاهرة، منشورات مجلة **علوم التربية**، عدد 07، الطبعة الأولى، مطابع النجاح الجديدة، ص99-91.

- أقا، كمال. (2017)، «نحو تدبير فعال للدرس الأمازيغي بالمدرسة المغربية» المجلة العلمية الدولية للتربية والتكوين، مجلد 01، عدد 02، ص121-117.

- شرقي، محمد. (2009)، مقاربات بيداغوجية من تفكير التعلم إلى تعلم التفكير، الدارالبيضاء، إفريقيا الشرق.

-المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (2016)، تدبير التعلمات بالأقسام المشتركة، الدليل المنهجي ، النسخة التجريبية.

- المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (2016)، العدة البيداغوجية الخاصة بالأقسام المشتركة، القسم المشترك الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، اللغة الأمازيغية، الوحدة السابعة، كراسة المتعلمة والمتعلم، نسخة تجريبية.

- المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب (2016)، العدة البيداغوجية الخاصة بالأقسام المشتركة، القسم المشترك الخامس والسادس من التعليم الابتدائي، اللغة الأمازيغية، الوحدة السابعة، كراسة الأستاذة والأستاذ، نسخة تجريبية.

- لعمش أحمد. (2000)، «الأقسام المتعددة المستويات بالعالم القروي: الواقع والآفاق» ضمن كتاب الأقسام المتعددة المستويات نحو فهم متعدد للظاهرة، منشورات مجلة **علوم التربية**، عدد 07، الطبعة الأولى، مطابع النجاح الجديدة، ص55-45.

- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. (2017)، مؤشرات التربية 2017-2009، منشورات مديرية الإستراتيجية والإحصاء والتخطيط.

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي. (1990)، المذكرة الوزارية رقم 144 بتاريخ 30 ذي الحجة 1410/ 23 يوليوز 1990.

- وزارة التربية الوطنية. (2002)، المناهج التربوية للتعليم الابتدائي.

- ⵜⵉⵣⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ6. (2008), le livre de l'élève, 6ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Rabat, Imprimerie Al Maarif Al Jadida.

# تكوين الأطر التربوية العاملة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية

بنعيسى يشو

## ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ

ⵉⵔⴰ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⴰⴷ, ⴰⴷ ⵉⵙⵏⵉⵖⵙ ⵜⵉⵣⵉⴳⵣⵜ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵉⵙⴰⵜⵉⵜⵏ ⵉⵙⵡⵓⵔⵉⵏ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴷ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ, ⴰⵛⴽⵓ ⵉⴳⵔ ⴰⴷ, ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵉⵙⴰⵜⵉⵜⵏ ⵉⵙⴳⵎⴰⵏⵏ, ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⵓⵍⴰ ⵉⵙⴰⵜⵉⵜⵏ ⵉⵎⵙⵙⵓⴳⵓⵔⵏ, ⵉⴳⴰ ⵢⴰⵜ ⵜⵖⵓⵏⵉ ⵉⵍⴰⵏ ⴰⵜⵉⴳ ⴳ ⴽⵓ ⵢⴰⵙⴳⴳⴷ ⴰⵙⴳⵎⴰⵏ, ⵉⵜⵜⴰⵡⵙⵏ ⵉ ⵜⵏⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⴷ ⵜⵉⵣⵉ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵡⴰⵎⵓⵏ. ⵙⵎⴰⵏⴰⵢⴰ, ⵉⴳⴰ ⵓⵙⵙⴰⵔⵓ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵉⵙⴰⴳⴰⵎⵏ ⵉⵏⵀⴳⴰⵏⵏ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵏⵜⵉⵍⵜ ⵜⴰⴷⵙⵍⴰⵏⵜ ⵏ ⵜⵏⴽⵔⴰ ⵏ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ.

ⴳ ⵜⵉⵣⵡⵉⵔⵉ, ⵏⵙⴰⵡⵍ ⴳⵀ ⵓⵎⵏⴰⴹ ⵏ ⵓⵙⵉⴷⵀ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ, ⴷ ⵡⴰⵜⵉⴳ ⵏⵖⴷ ⴰⴷⵖⴰⵔ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ, ⵙ ⵓⵎⴰⵜⴰ, ⵏⵓⵎⴰⵍ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴳ ⵉⵙⴳⴳⵉⴷⵏ ⵏⵏⴰ ⵉⵜⵜⵓⴳⴰⵏ ⴳ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ, ⵙⴳ ⵜⵏⵜⵜⴰⵎⵜ ⵜⴰⵏⴰⵎⵓⵔⵜ ⵖⵔ ⵍⴱⵕⵏⴰⵎⴰⵊ ⵍⵉⵙⵜⵉⵄⵊⴰⵍⵉ, ⴰⵔ ⵜⴰⵏⵏⴰⵢⵜ ⵜⴰⵙⵜⵕⴰⵜⵉⵊⵉⵜ ⴷ ⵓⵍⴳⵉⵏ ⴰⵙⴰⵜⵉ 17.51 ⴷ ⵢⵉⵡⵉⵏ ⴳⵀ ⵓⵏⴳⵔⴰⵡ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ.

ⴷⵀⵀⵉⵔ ⵏ ⵓⵢⴰ, ⵏⵙⵙⵉⵙⵏ ⵙ ⵜⵙⴰⵖⵓⵍⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴷ ⵉⵎⵄⵉⵏⵏ ⵏⵏⴰ ⵉⵜⵜⵓⴳⴰⵏ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴰⵙⵏⵜⴰⵢ ⵓⵍⴰ ⴰⵙⵓⵍⴰⵏ, ⵍⴰ ⵙⴳ ⵜⵎⵏⴰⴹⵜ ⵏ ⵉⵎⴰⵙⵙⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⵖⵓⵊⵉⵏ, ⵓⵍⴰ ⵜⵉⵎⵢⵉⵡⵉⵏⵉⵏ ⵏ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ, ⵏⵖⴷ ⴳ ⵜⵎⵏⴰⴹⵜ ⵏ ⵜⵏⴽⴷⴰ ⵏ ⵓⵙⵏⵎⴽⵜⴰ ⵏ ⴽⵓⵍ ⵎⴰ ⴰⴷ ⵉⵙⴱⵖⵔⵏ ⵙⴳ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴰⴷ. ⴳ ⵜⴳⵉⵔⴰ ⵏⵖⵉⵢ ⴰⴷ ⵏⵀⴽ ⵢⴰⵏ ⵡⴰⴽⴰⵣ ⵉ ⵓⵙⵎⵓⵜⵜⴳ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴹⵖⵉ, ⴷ ⵢⴰⵏ ⵓⵎⵏⴰⴷ ⵉ ⵢⵉⵎⴰⵍ ⵏⵏⵙ, ⵉⵎⵛⵉⵏⵏⴰ ⵏⵙⵙⵏⵜⵉ ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ ⴰⴷ ⵙ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵔⴳⴰⵏⵜ.

## تمهيد

شهد المغرب تحولات نوعية وازنة مع نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحالي، سايرت المنتظم الدولي بفضل انخراط سياساته العمومية في سيرورة النهوض بحقوق الإنسان عامة وبالحقوق اللغوية والثقافية منها على وجه الخصوص. انسجاما مع هذا التوجه العام، عرف المغرب، كذلك، بعض التحولات السياسية الداخلية همت ورش الدمقرطة والتحديث عموما، بما في ذلك المصالحة الاجتماعية، ودسترة اللغة الأمازيغية، والإقرار بالهوية المغربية المتعددة كمرتكز أساسي قامت عليه عملية مراجعة الدستور المغربي.

إضافة إلى ما سلف، التزم المغرب بمقتضيات الاتفاقيات والمواثيق الدولية التي وَقَّع وصادق عليها، كما استفاد من مضامين تقارير ومواقف المنظمات الدولية كاليونسكو والمنظمات الحقوقية المساندة للتعدد اللغوي والثقافي. ضمن هذين السياقين الوطني والدولي تم إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية ببلادنا، لتستجيب بذلك لعدة اعتبارات منها ما هو حقوقي، وما هو تاريخي، وما هو تربوي، وما هو تنموي.

وقد تطلب إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية، تضافر عدة عوامل، منها ما يتصل بالجانب التنظيمي والتشريعي، ومنها ما يتعلق بالجانب البيداغوجي والديداكتيكي، ومنها ما يرتد إلى المجال التكويني والتأطيري، وهو الذي يهمنا في هذا المقال.

اهتمامنا بهذا المجال التكويني والتأطيري للأطر العاملة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، نابع من أهميته القصوى، بحيث يشكل تكوين الأطر التربوية، من مدرسين وأطر إدارية، حلقة أساسية في الإصلاح التربوي، ويساهم في تطوير دور المدرسة في المجتمع، وتحديثها، والرفع من أدائها ومردوديتها، كما أن الاستثمار في مجال الموارد البشرية يعتبر من أهم المداخل الأساسية للنهوض بمنظومة التربية والتكوين. وهكذا، أصبحت الحاجة ماسة إلى التكوين من أجل مواكبة التطورات السريعة التي تعرفها المجتمعات والتكنولوجيا والاقتصاد والمعرفة عموما، وكذا التطور المستمر للعلوم.

من هذا المنطلق، أكدت جل المرجعيات والأدبيات التربوية التي استند إليها إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين على أهمية التكوين بشقيه الأساس والمستمر. فماذا تحقق

للغة الأمازيغية على هذين المستويين منذ إدراجها الفعلي في المدرسة المغربية إلى الآن (2003 ـ 2020)؟ وكيف تحقق؟ ثم ماذا ينبغي أن يتحقق مستقبلا؟ تلكم جملة من الأسئلة التي يتوخى هذا المحور تقديم بعض عناصر الإجابة عنها.

### 1. أهمية التكوين في مرجعيات إصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين

قبل الحديث عن التكوين في اللغة الأمازيغية، تجدر الإشارة إلى أن جل الأدبيات التربوية التي اهتمت بإصلاح المنظومة الوطنية للتربية والتكوين أولت أهمية كبرى لمجال التكوين بشقيه الأساس والمستمر.

#### 1.1. الميثاق الوطني للتربية والتكوين (2000)

ركز الميثاق الوطني للتربية والتكوين، في المجال الثالث، ولا سيما المادتين 104 و105، على مطلب الجودة، ووضح أهميته باعتباره مدخلا أساسيا لمردودية تربوية ناجعة، كما جعل ذات المرجع من انخراط الأساتذة والتزامهم ومن جودة تكوينهم، ضمانة لتجديد المدرسة كما ورد ذلك في المادة 133.

والمقصود بالجودة في الميثاق: «التكوين الأساسي الرفيع والتكوين المستمر الفعال والمستديم»[1]. لذا، يوصي الميثاق الوطني للتربية والتكوين في المادة 134 بتمكين المدرسات والمدرسين والمشرفين التربويين وكافة الأطر الإدارية من تكوين متين قبل استلام مهامهم، وفق أهداف محددة وفترات زمنية كافية وانطلاقا من نظام تكويني تدريبي يستحضر ويستشرف التطورات التربوية.

#### 2.1. البرنامج الاستعجالي (2009 - 2012)

وفي نفس السياق أكد البرنامج الاستعجالي في المشروع (E3: P1) على ضرورة تنمية كفايات وقدرات أطر التربية والتكوين عن طريق إرساء سياسة مستدامة في التكوين المستمر، بحيث أوصى بوضع مخطط سنوي لتكوين المدرسين تكوينا مستمرا فيما استجد من معارف ونظريات وتقنيات.

(1) الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (2000)، ص. 61.

ومن المجالات التي عمل البرنامج الاستعجالي على تكوين الأساتذة فيها وتطوير معارفهم هناك بيداغوجيا الإدماج، إضافة إلى تكوين رجال الإدارة في مجالي التدبير والتسيير، وتأهيل الأساتذة في مجال الإعلاميات.

### 3.1. الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015 - 2030) للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

أما الرؤية الاستراتيجية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي فقد أكدت في الرافعة التاسعة على أن تجديد مهن التربية والتكوين والتدبير: أسبقية أولى للرفع من الجودة. وقد دعا المجلس من خلال هذه الرافعة إلى العمل على إتقان تكوين الفاعلين التربويين بمختلف أصنافهم وحفزهم وإعادة الاعتبار لأدوارهم، بالتركيز أساسا على المهننة باعتبارها مدخلا رئيسيا للنهوض والرقي بأداء هؤلاء الفاعلين، وذلك بالاستناد إلى جملة من المبادئ التي ينبغي أن تقوم عليها هذه المهننة ومن بينها: «جعل التكوين الأساس إلزاميا ومُمَهِننا بحسب خصوصيات كل مهنة، ونهج تكوين مستمر ومؤهل مدى الحياة المهنية.»[(1)] كما أكدت ذات الرؤية وبشكل صريح، في الرافعة الثالثة عشرة، على «إحداث مسالك تكوينية ووحدات للبحث المتخصص في اللغتين العربية والأمازيغية، وفي اللغات الأجنبية.»

### 4.1. القانون الإطار رقم: 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي

في نفس الاتجاه دعا القانون الإطار المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي في المادة 39 إلى أنه «يتعين على السلطات الحكومية ومؤسسات التكوين المعنية أن تعمل على مراجعة برامج ومناهج التكوين الأساسي لفائدة الأطر العاملة بمختلف مكونات منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي ومستوياتها، بقصد تأهيلهم وتنمية قدراتهم، والرفع من أدائهم وكفاءتهم المهنية، وذلك من خلال ملاءمة أنظمة التكوين مع المستجدات التربوية والبيداغوجية والعلمية والتكنولوجية، مع مراعاة خصوصيات كل صنف من أصناف التكوين.»[(2)]

---

(1) . المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015)، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ملخص.

(2) . المادة: 39 من القانون الإطار رقم: 17.57 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6805 في 19 غشت 2019.

يتضح مما سلف أن المرجعيات المعتمدة في إصلاح المنظومة التربوية، كانت واعية بمكانة التكوين وبأهميته في تحقيق جودة التعليم. غير أن هذا الوعي وهذه القناعة لم تترجم على أرض الواقع وبشكل ملموس على مستوى تدريس اللغة الأمازيغية، رغم التنصيص عليه في مختلف المرجعيات التي اهتمت بمجال التكوين في اللغة الأمازيغية كما سنوضح فيما يلي.

## 2. مرجعيات التكوين في اللغة الأمازيغية

تزامن إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، مع البدايات الأولى للتطبيق الفعلي لإحدى مرجعيات الإصلاح السالفة الذكر، ويتعلق الأمر بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، الذي لم يكن مسايرا في طرحه للرؤية والفلسفة الخاصة بإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية وفق المرجعية السياسية والاستراتيجية لهذا الإدراج، لاسيما ما جاء في خطاب أجدير 2001، وما تضمنه الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، وكذا مضمون منهاج اللغة الأمازيغية، حيث تجاوزت هذه المرجعيات بشكل كبير ما جاء في الميثاق، الأمر الذي أحدث نوعا من عدم الانسجام في رؤى الفاعلين التربويين، وأثر سلبا في تسريع وتيرة إدراج اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين، وكذا تعميمها الأفقي والعمودي.

استند تفعيل إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين على جملة من المداخل، من أهمها مدخل التكوين بشقيه الأساس والمستمر. وقد استمد هذا الاستناد مشروعيته من المرجعيات السياسية والاستراتيجية السالفة الذكر، وعلى نحو خاص الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد، ومنهاج اللغة الأمازيغية، والمذكرات الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية.

### 1.2. الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد

يشكل الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الامازيغية الوثيقة المرجعية التي توضح بجلاء مهام المعهد، وتحدد مجالات اشتغاله. في هذا الإطار، وعلاقة بالتكوين، تنص الفقرة الخامسة من المادة الثالثة من الظهير على إسهام المعهد «في إعداد برامج للتكوين

الأساسي والمستمر لفائدة الأطر التربوية المكلفة بتدريس الأمازيغية والموظفين والمستخدمين الذين تقتضي مهنتهم استعمالها وبوجه عام كل من يرغب في تعلمها».

لا يمكن الحديث عن تفعيل إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، دون استحضار وثيقة منهاج اللغة الأمازيغية باعتبارها من المرجعيات الهامة التي ترجمت فلسفة ورؤية الخطاب الملكي بأجدير، كما استلهمت روح وفلسفة الظهير الشريف المحدث والمنظم للمعهد، لتتجاوز بذلك التصور المُتضمَّن في الأدبيات التربوية السابقة وبشكل خاص وثيقة الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

**2.2. منهاج اللغة الأمازيغية**

يستمد منهاج اللغة الأمازيغية مرجعيته الأساسية من الخطب الملكية (خطاب العرش 2001، خطاب أجدير2001)، ومما أقرته لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية في الوثيقة الإطار المؤطرة لمراجعة المناهج التربوية، واللجنة «البيسلكية» متعددة التخصصات.

حددت هذه الوثيقة جملة من الأهداف والغايات لا يمكن تحقيقها دون تأهيل الموارد البشرية وتكوينها. وهكذا، تطلب إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية توفير شروط تربوية ملائمة وتعبئة موارد بشرية مؤهلة لمواكبة هذا الإدراج وفق منهجية تشاركية بين مؤسستي المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية. وقد تمخض عن هذه المنهجية التشاركية توقيع اتفاقية للشراكة والتعاون بين المؤسستين.

**3.2. اتفاقية الشراكة بين المعهد والوزارة**

تم تفعيل وأجرأة إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، على نحو تشاركي وتعاوني بين كل من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية ووزارة التربية الوطنية في إطار اتفاقية شراكة جمعت بين المؤسستين، وحددت مجالات اشتغال كل مؤسسة على حدة.

دخلت هذه الاتفاقية حيز التنفيذ منذ 26 يونيو 2003، بغاية «وضع برامج مشتركة لإدماج اللغة والثقافة الأمازيغيتين في المناهج والبرامج الدراسية على صعيد المؤسسات التعليمية التابعة لقطاع التربية الوطنية، والعمل على تنفيذها وتطويرها». وتنص هذه الاتفاقية على أن يقوم الطرفان بجملة من المهام نذكر منها:

- ✓ «تنسيق الجهود بينهما من أجل وضع برامج مشتركة سنوية ومتعددة السنوات لإدماج اللغة الأمازيغية في المناهج والبرامج الدراسية وتيسير سبل تعليمها وتعلمها؛
- ✓ إعداد المناهج والبرامج والكتب والوسائل والوسائط الديداكتيكية المتعلقة باللغة والثقافة الأمازيغيتين، والحرص على تحيينها؛
- ✓ ضمان التكوين الأساس والمستمر للأطر التربوية المعنية بتدريس اللغة الأمازيغية؛
- ✓ تنظيم ندوات وأيام دراسية مشتركة حول القضايا المتعلقة باللغة والثقافة الأمازيغيتين».

وقد تعززت هذه الاتفاقية بإصدار الوزارة الوصية على قطاع التربية والتعليم جملة من المذكرات التنظيمية، بغاية تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتوضيح سبل وكيفية تأهيل الموارد البشرية الكافية، وتكوينها تكوينا أساسيا ومستمرا، على نحو تدريجي، حتى تتمكن اللغة الأمازيغية من ولوج المسارات الدراسية بشكل سلس ومرن.

### 4.2. النصوص القانونية والمذكرات التنظيمية

تتمثل هذه النصوص القانونية والمذكرات التنظيمية فيما أصدرته وزارة التربية الوطنية بغاية تنظيم عملية تدريس اللغة الأمازيغية سواء على مستوى التعليم الابتدائي أو على مستوى تحديد نظام الدراسة والامتحانات الخاص بنيل دبلوم مركز أساتذة التعليم الابتدائي. وسنقتصر هنا على المذكرات الصادرة في شأن تنظيم الدورات التكوينية لفائدة أساتذة اللغة الأمازيغية ومنها:

**المذكرة 82** الصادرة في04 يونيو 2004، بهدف تنظيم الدورات التكوينية في بيداغوجية وديداكتيك اللغة الأمازيغية. ومما نصت عليه هذه المذكرة:

- ✓ تحديد شبكة المدارس الجديدة التي ستدرس فيها الأمازيغية برسم الموسم الدراسي 2005/2004،
- ✓ تنظيم ثلاث دورات تكوينية لفائدة الأساتذة الذين سيدرسون الأمازيغية في الدخول المدرسي المقبل؛

✓ تنظيم دورة تكوينية لاستكمال تكوين جميع المفتشين الذين تم انتقاؤهم خلال الفترة الممتدة من 26 إلى 29 يوليو 2004.

**المذكرة 90** الصادرة في19 غشت 2005 الرامية إلى مواصلة تطبيق مخطط إدراج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، وذلك بحثها السادة مدراء الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين والسادة النواب على اتخاذ التدابير والإجراءات اللازمة لضمان استفادة أكبر عدد ممكن من أساتذة التعليم الابتدائي الناطقين بالأمازيغية من الدورات التكوينية في بيداغوجيا وديداكتيك اللغة الأمازيغية. حددت هذه المذكرة عدد الدورات التكوينية ثلاثة (03) وعدد الأيام في كل دورة خمسة (05).

**المذكرة 130** الصادرة في 12 شتنبر 2006، في موضوع «تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها». وقد جاءت هذه المذكرة لتنظيم دورات تكوينية، لكن هذه المرة، لفائدة مديرات ومديري مؤسسات التعليم الابتدائي لتمكينهم من الاضطلاع بالتدبير البيداغوجي اليومي لتدريس اللغة الأمازيغية داخل الأقسام بما يساهم في استفادة أكبر عدد ممكن من الأقسام من تدريسها، ومن تفعيل العمل الجماعي بين أساتذة المؤسسات التي يشرفون عليها، وكذا من أجل عقلنة «التكوين المستمر في تدريس الأمازيغية، بغية تحقيق الجودة المطلوبة، من خلال الحرص على حسن تنظيمه وعلى تنويع وسائله وأساليبه والهيئات المشرفة على تأطيره».

**القرار الوزيري رقم: 537.07** بتاريخ 26 فبراير 2007. إضافة إلى المذكرات التنظيمية، أصدرت الوزارة قرارا وزيريا بشأن تحديد نظام الدراسة والامتحانات لنيل دبلوم مركز المعلمين والمعلمات، وتنظيم إدراج اللغة والثقافة الأمازيغيتين ضمن منهاج التكوين بهذه المراكز، والذي شُرِع في تطبيقه ابتداء من الموسم الدراسي 2006 - 2007. ويشمل التكوين عدة مجالات يتضمن كل واحد منها مجموعة من الوحدات التكوينية، تنجز بغلاف سنوي مجموعه 80 ساعة موزعة كالآتي: 30 س لدعم التكوين الأساس في اللغة و50 س للتكوين في مجال ديداكتيك اللغة الأمازيغية.

**المرسوم رقم:** 2.11.672 الصادر في 23 دجنبر 2011 في شأن إحداث وتنظيم المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين؛

**القرار رقم:** 2199.12 الصادر بتاريخ 21 ماي 2012 والذي تم بموجبه تحديد كيفية تنظيم مباراة الدخول إلى مسلك تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي (تخصص اللغة الأمازيغية)؛

يستفاد مما سلف، أن المرجعيات السالفة الذكر شكلت، في تنوع طبيعتها واختلاف مصادرها، الدعامة الأساسية التي مكنت اللغة الأمازيغية من تحقيق جملة من المكتسبات على أرض الواقع والتي لا يمكن، بأي حال من الأحوال، الجزم في كونها تستجيب للطموحات والآفاق المنتظرة بل وحتى للمخططات التي تم وضعها. ومع ذلك فإننا نعتبرها من الضروريات التي لا يمكن الاستغناء عنها بقدر ما ينبغي إغناؤها بمرجعيات أكثر قوة وفاعلية وإجرائية حتى نتمكن فعلا من الحفاظ على اللغة الأمازيغية والنهوض بها كمسؤولية وطنية.

### 3. أهم المكتسبات في مجالي التكوين المستمر والتكوين الأساس

بفضل المرجعيات السالفة الذكر تمكنت اللغة الأمازيغية من تحقيق جملة من المكتسبات على المستوى التكويني والتأطيري لمختلف الفاعلين التربويين. وقد اتسم التكوين في اللغة الأمازيغية بالانتقال من منظومة تكوينية سمتها الأساسية هي التكوين المستمر، إلى منظومة تكوينية جديدة قوامها التكوين الأساس والمهني. وهكذا تمت المزاوجة بين هذين النموذجين التكوينيين في محطتين أساسيتين، تحققت خلالهما مجموعة من الأمور وعلى مستويات متعددة منها إعداد عدة التكوين، وتأهيل الموارد البشرية العاملة في التعليم الابتدائي وفي التعليم العالي وفي مراكز التكوين، إضافة إلى إعداد البرامج الخاصة بتعليم الكبار والسهر على تنفيذها.

#### 1.3. على مستوى إعداد عدة التكوين

يمكن الحديث على مستوى إنتاج عدة التكوين عن محطتين أساسيتين في إعداد هذه العدة.

**المحطة الأولى**: من شتنبر 2006 إلى يونيو 2012، وقد شهدت هذه المرحلة:

✓ إنتاج صيغة أولية للوثيقة الإطار ولمنهاج التكوين (جداول مفصلة لأهم عناصر المنهاج تتضمن البطاقات التقنية لمنهاج الأمازيغية)؛

- ✓ تجريب ميداني وتتبع معرفي، مكنا من التوصل إلى صيغة متقدمة للعدة (بمشاركة ومصادقة مجموع مكوني اللغة الأمازيغية بالمراكز خلال تكويني أكتوبر 2007 و 2008 في إطار الشراكة مع المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية؛
- ✓ إنتاج عدة التكوين وتفعيل أجرأتها من خلال لقاءات مركزية تحضيرية توجت بإحداث خلية وطنية متعددة التخصصات (من بينها الأمازيغية) تحت إشراف الوحدة المركزية لتكوين الأطر، كُلفت ببناء عدة التكوين عبر عدة لقاءات وطنية وتتبع ميداني.

**المحطة الثانية:** انطلاقا من يوليوز 2012

عرفت هذه المرحلة على مستوى إنتاج عدة التكوين، إعداد عدة مجزوءات لتأهيل الأساتذة بالمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتتضمن:

- ✓ الوثيقة الإطار؛
- ✓ مرجعيات التأهيل ورزنامة تدبير زمن التكوين؛
- ✓ دليل الاصطحاب؛
- ✓ دليل التناوب، الوضعيات المهنية بمسلك التعليم الأولي والابتدائي؛
- ✓ دليل الوضعيات المهنية بمسلك التعليم الثانوي التأهيلي؛
- ✓ دليل التقويم.

بالإضافة إلى ما تم تحقيقه خلال هاتين المحطتين على مستوى إعداد وإنتاج عدة التكوين، تم الاشتغال بشراكة بين المعهد ومنظمة اليونسيف ووزارة التربية الوطنية على إنتاج العدة البيداغوجية الخاصة بالأقسام المشتركة للغة الأمازيغية. واستجابة لطلب بعض المؤسسات القاضي بتدريس اللغة الأمازيغية وتعليمها لأطرها (المعهد الملكي للإدارة الترابية)، وتعزيزا لهذا التوجه، وانسجاما مع ما ورد في منشور السيد رئيس الحكومة رقم: 05/2017 بتاريخ 28 يونيو 2017 حول تدريس اللغة الأمازيغية في بعض المؤسسات والمعاهد العليا، عمل المعهد على إعداد برامج لتعليم الكبار في مجالات اللغة والتواصل.

### 2.3. مكتسبات على مستوى تكوين أطر التعليم الابتدائي

يتعلق الأمر في هذا المستوى بما تم تحقيقه في مجالات تعميم تدريس اللغة الأمازيغية بالمؤسسات التعليمية من حيث عدد المدارس، وكذلك عدد الأطر التربوية التي استفادت من الدورات التكوينية من أساتذة ومفتشين ومديرين، وكذا من حيث عدد التلاميذ الذين استفادوا من دروس اللغة الأمازيغية.

أصبحت اللغة الأمازيغية واقعا فعليا منذ الموسم الدراسي 2003 / 2004؛ حيث تم الشروع في تدريس الأمازيغية تـ 317 مؤسسة تعليمية فقط، ليبدأ بعد ذلك عدد المدارس في الازدياد والارتفاع بتوالي المواسم الدراسية، ويرتفع معه عدد الأساتذة المكلفين بالتدريس وبالتالي عدد التلاميذ المستفيدين، كما يبين الجدول الموالي حول الأعداد الإجمالية للمستفيدين من دورات التكوين المستمر خلال السنوات الست الأولى من إدراج الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين.

| السنة | عدد المفتشين | عدد الأساتذة | عدد المديرين | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| 2003 | - | 807 | - | 807 |
| 2004 | - | 1078 | - | 1078 |
| 2005 | 140 | 1827 | - | 1967 |
| 2006 | 95 | 1549 | - | 1644 |
| 2007 | 83 | 1946 | - | 2029 |
| 2008 | 75 | 1140 | 105 | 1320 |
| المجموع | 393 | 8347 | 105 | 8845 |

(المصدر: مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني)

بحلول الموسم الدراسي 2009 /2010، أصبح عدد المدارس التي تدرس فيها الأمازيغية 7128 مدرسة مستقلة ومجموعة مدارس عبر التراب الوطني.

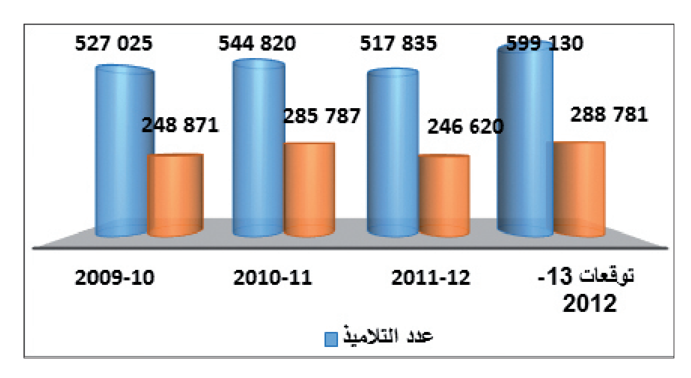
أما عدد المدرسين الذين يسهرون على التدريس بالتعليم الابتدائي، فقد بلغ قرابة 5200 أستاذ وأستاذة في نفس الموسم الدراسي، يدرسون ما مجموعه 527.025 تلميذ وتلميذة من أصل 518.753.[1] هذا بالنسبة للتكوين الأساس.

(1) حسب إحصائيات مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، بوزارة التربية الوطنية،2009 -2010.

أما على مستوى التكوين المستمر، وحسب نفس الإحصائيات المشار إليها أعلاه بنفس الموسم الدراسي، فقد تم تكوين:

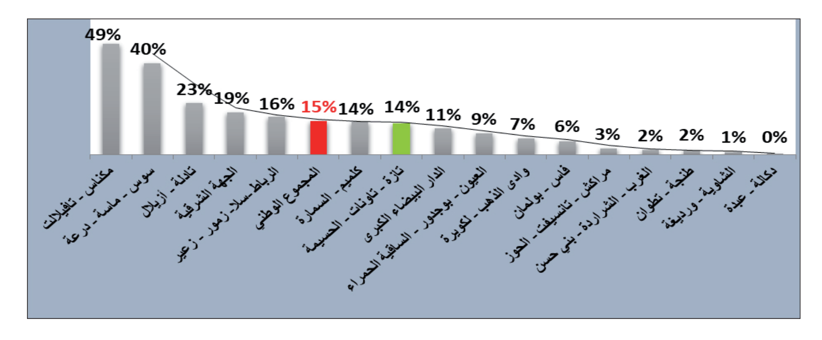
- ✓ أكثر من 13000 أستاذ وأستاذة؛
- ✓ أكثر من 300 مفتش ومفتشة؛
- ✓ أكثر من 500 مدير ومديرة في التعليم الابتدائي؛
- ✓ تكوين 75 مكون ومكونة في مراكز أساتذة التعليم الابتدائي يتوزعون على 32 مركز.

بعد هذه الفترة، وبالضبط في الموسم ال دراسي 2011 /2012، بدأت عملية تدريس اللغة الأمازيغية تعرف بعض التراجعات نتيجة ضعف الاستثمار في مجال تكوين الأطر التربوية، مما حتم على الوزارة الوصية عقد يوم دراسي تحت إشراف الوحدة المركزية المكلفة بالارتقاء بتدريس اللغة الأمازيغية، شاركت فيه كل المديريات المركزية المعنية بهذا الملف، وذلك بهدف تدارس سبل تجويد تدريس اللغة الأمازيغية والمساهمة في تحقيق التعميم، ومما يفسر هذا التراجع ما تم تقديمه من إحصائيات في ذلك اليوم الدراسي الواردة في المبيان الموالي:




(المصدر: مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني)

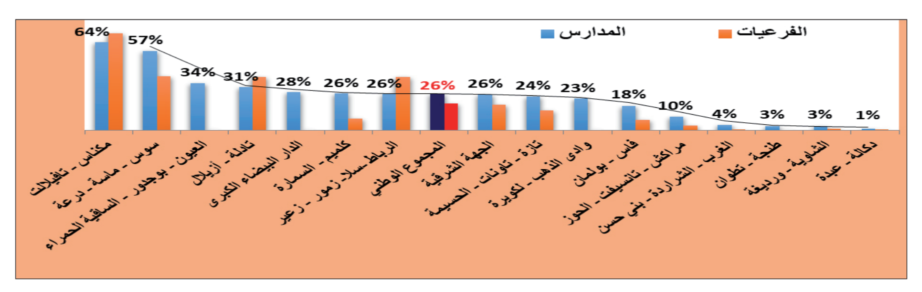
ومن أجل مزيد من ضبط مكامن الخلل الذي تسبب في هذا التراجع، وفي محاولة من الوزارة الوصية تحديد المسؤوليات، تم التعريف بنسب التلاميذ المستفيدين من تدريس اللغة الأمازيغية حسب الجهات برسم سنة 2011 /2012، كما هو مبين في المبيان الموالي:




**(المصدر: مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني)**

من خلال المبيان أعلاه يبدو جليا أن نسبة التلاميذ الذين يستفيدون من دروس في اللغة الأمازيغية على المستوى الوطني لا تتجاوز 15%. إضافة إلى عدم تكافؤ توزيع نسبة التلاميذ الذين درسوا الأمازيغية من مجموع تلاميذ التعليم العمومي بين الجهات، حيث إن هذه النسبة تقارب نصف عدد التلاميذ بجهتين، بينما لا تتجاوز 11% بتسع جهات.

أما على مستوى توزيع المؤسسات التعليمية التي تدرس فيها الأمازيغية برسم 2011 /2012، فهو كذلك غير متكافئ بين الجهات كما يوضح لنا ذلك المبيان الموالي:



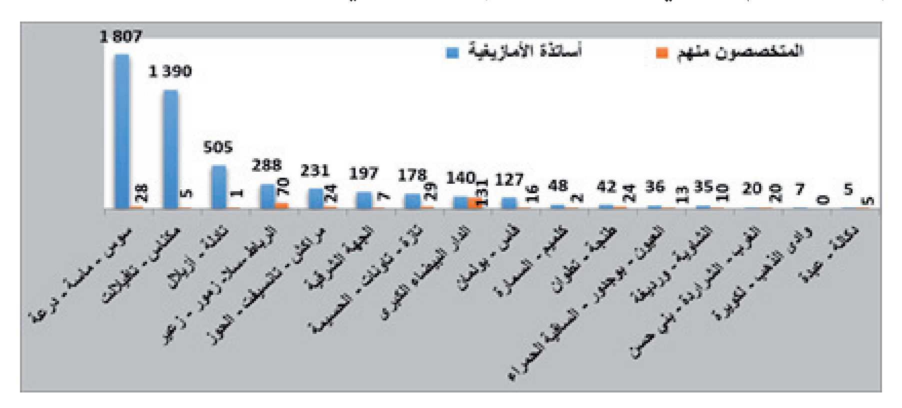

**(المصدر: مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني)**

من خلال المبيان أعلاه يتضح أن جهتي مكناس تافيلالت وسوس ماسة درعة[1] هما اللتان أدمجتا اللغة الأمازيغية في أكثر من نصف مؤسساتهما مع تسجيل أن جهة مكناس تافيلالت تميزت بإدماج اللغة الأمازيغية بنسبة تفوق 65% من الفرعيات، بينما لم تتجاوز هذه النسبة 34 % بباقي الجهات.

---

(1) . اعتمدنا في هذا المقال التسمية القديمة للأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، والمعتمدة قبل التقسيم الجهوي الحالي.

بعد أن استعرضنا توزيع كل من المؤسسات التعليمية وعدد التلاميذ المستفيدين من تدريس اللغة الأمازيغية، حسب الجهات، خلال الموسم الدراسي 2011 /2012، ننتقل إلى تقديم نظرة حول توزيع أساتذة اللغة الأمازيغية المكلفين منهم والمتخصصين حسب الجهات وفي نفس الموسم الدراسي كما هو موضح في المبيان الموالي:




(المصدر: مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني)

يبدو حسب المبيان أعلاه، مع بعض الاستثناءات، أن الجهات التي تتوفر على أعداد مرتفعة من أساتذة اللغة الأمازيغية هي التي حققت أعلى النسب فيما يخص التلاميذ الذين يدرسون الأمازيغية. مع ملاحظة أن جهتي سوس ماسة درعة ومكناس تافيلالت تستحوذان على ثلثي أساتذة الأمازيغية على المستوى الوطني.

أما على مستوى التأطير والتتبع، فإن جهاز التفتيش يعرف تناقصا كبيرا مع إحالة العديد من المفتشين على التقاعد، حيث انتقل العدد من 75 مفتشا ومفتشة سنة 2010 إلى حوالي 21 مفتشا خلال السنة الدراسية 2015. نفس الشيء بالنسبة للأساتذة المكونين بمراكز التكوين، حيث تقلص العدد من 60 مؤطرا سنة 2009 إلى حوالي 17 خلال السنة التكوينية 2015.

يمكن تلخيص المعطيات الإحصائية الخاصة بتدريس اللغة الأمازيغية خلال السنوات الأخيرة (منذ الموسم الدراسي 2008 /2009) حسب وزارة التربية الوطنية في الجدول الموالي:

| السنة الدراسية | عدد التلاميذ | الإناث منهم | مجموع الأقسام | القروي منها |
|---|---|---|---|---|
| 2009/2008 | 371 447 | 552 211 | 071 24 | 641 17 |
| 2010/2009 | 025 527 | 871 248 | 531 22 | 910 14 |
| 2011/2010 | 909 544 | 112 259 | 015 21 | 318 13 |
| 2012/2011 | 835 517 | 620 246 | 994 19 | 297 12 |
| 2013/2012 | 530 545 | 196 260 | 635 21 | 450 13 |
| 2014/2013 | 881 557 | 775 266 | 177 22 | 138 14 |
| 2015/2014 | 454 425 | 451 203 | - | - |
| 2016/2015 | 515 416 | 671 199 | - | - |
| 2017/2016 | 125 407 | 483 194 | - | - |

**(مؤشرات التربية (2017 /2009)، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، ص: 15)**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن عدد التلاميذ الذين يستفيدون من درس اللغة الأمازيغية عرف نوعا من الاستقرار على امتداد المواسم الدراسية من 2009 /2010 إلى غاية 2013 /2014، ليتراجع بعد ذلك تراجعا كبيرا خلال المواسم الدراسية الموالية (من 2014 /2015 إلى 2016 /2017)، مع عدم وجود إحصائيات رسمية بخصوص عدد الأقسام التي تدرس فيها الأمازيغية خلال هذه الفترة.

ويتضح لنا من خلال الجدول أسفله الخاص بعدد الأقسام والتلاميذ المستفيدين من دروس اللغة الأمازيغية بسلك التعليم الابتدائي حسب الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين خلال المواسم الدراسية: 2017 /2018 و 2018 /2019 و 2019 /2020، أن عدد المتمدرسين في اللغة الأمازيغية برسم الموسم الدراسي الحالي 2019 /2020 يقترب من العدد الذي تم تسجيله خلال الموسم الدراسي 2013 /2014 ، الذي يمكن اعتباره الموسم الذي عرف قمة ارتفاع عدد التلاميذ المستفيدين من دروس اللغة الأمازيغية، وهذا ما يفيد بأن الأمازيغية خلال كل هذه السنوات السبع الماضية لم تسجل أي تقدم على هذا المستوى.

| الأكاديمية | 2017/ 2018 | 2019/2018 | 2019/ 2020 |
|---|---|---|---|
| طنجة - تطوان - الحسيمة | 47649 | 52 701 | 55 260 |
| الشرق | 22 130 | 28 574 | 36 879 |
| فاس - مكناس | 37 540 | 45 524 | 42 118 |
| الرباط - سلا - القنيطرة | 43 590 | 46 461 | 43 711 |
| بني ملال - خنيفرة | 78 071 | 73 262 | 82 436 |
| الدار البيضاء- سطات | 36 545 | 62 331 | 57 959 |
| مراكش - آسفي | 50 006 | 55 092 | 59 678 |
| درعة - تافيلالت | 85 851 | 80 819 | 86 467 |
| سوس - ماسة | 87 420 | 79 344 | 83 264 |
| كلميم - واد نون | 14 639 | 12 854 | 14 142 |
| العيون - الساقية الحمراء | 4 688 | 5 105 | 6 313 |
| الداخلة - وادي الذهب | 1 787 | 1 341 | 1 479 |
| **المجمل الوطني** | **509916** | **543 408** | **569 706** |

**(المصدر: مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث والتعليم العالي)**

إذا كانت هذه هي وضعية تدريس اللغة الأمازيغية بالتعليم الابتدائي، فماذا تحقق على مستوى التعليم العالي؟

### 2.3. مكتسبات على مستوى التعليم العالي

لم يقتصر تكوين وتأهيل الموارد البشرية على التعليم الابتدائي فقط، بل تجاوزه ليشمل التعليم العالي كذلك، وهكذا فإن الأمازيغية لغة وثقافة عرفت طريقها إلى الجامعة المغربية، سواء على مستوى مسلك الإجازة أو على مستوى الماستر، مع بداية الموسم الجامعي 2006 /2007.

وهكذا، فإن الدراسات الأمازيغية في الجامعة تعتبر نوعا من التكوين الأساس، الذي يتم تدبيره من قبل أساتذة شعبة اللغة الأمازيغية أو بعض الشعب اللغوية الأخرى الموجودة بالكلية. وبما أن الموارد البشرية لم تكن دائما كافية في هذا المجال، فإن الكليات المعنية تلجأ إلى مؤسسة المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية من أجل سد الخصاص الملاحظ على هذا المستوى، وفق ما نصت عليه اتفاقيات الشراكة الموقعة بين المعهد وبعض الجامعات التي تحتضن مسالك وماسترات اللغة الأمازيغية، والتي تتيح للباحثين العاملين بالمعهد إمكانية المساهمة في تأطير وتكوين طلبة مسالك الدراسات الأمازيغية.

من خلال هذه المجهودات، تحققت جملة من المكاسب على مستوى التدريس بالتعليم العالي، سواء بالمسالك الخاصة بالإجازة، أو على مستوى فتح مجموعة من الماسترات التي تهم اللغة والثقافة الأمازيغيتين. وحري ذكره كذلك أن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية قد ساهم بعد البدء في إحداث المسالك والماسترات بكليات الآداب والعلوم الإنسانية منذ 2006 في تكوين الطلبة على صعيد الجامعات بأكثر من 30 في المائة من المكونين والمؤطرين في مجالات اللغة، الديداكتيك، السوسيولوجيا، الأنتروبولوجيا، الآداب إلخ، وكذا في الإشراف على البحوث والأطاريح الجامعية، وذلك بمختلف التخصصات.

وتتوزع مسالك الإجازة على المستوى الوطني كالآتي:

| الجامعة | الإجازة | الماستر |
|---|---|---|
| **ابن زهر بأكادير** | 1 | 1 |
| **محمد بن عبد الله بفاس** | 1 | 1 |
| **محمد الأول بوجدة** | 1 | -- |
| **الحسن الثاني بعين الشق** | -- | 1 |

أما على مستوى الماستر، فقد تم إحداث أول ماستر متخصص في اللغة والثقافة الأمازيغيتين بمبادرة من كلية الآداب والعلوم الإنسانية ابن زهر بأكادير، لتليه بعد ذلك، وفي نفس السنة (2006 /2007) وبنفس الكلية، عملية إحداث فريق للبحث في الثقافة واللغة الأمازيغية تحت مسمى (ERCLA).

خلال الموسم الجامعي 2006 /2007 عرفت نفس الكلية إحداث مسلك للدراسات الأمازيغية (الإجازة)، وفي سنة 2010 أُحْدِث ماستر «اللغة الأمازيغية: التنوع اللهجي والتهيئة اللغوية»، وقد توجت هذه المجهودات بإحداث شعبة اللغة الأمازيغية وآدابها سنة 2013. وعليه فإن وضعية تدريس اللغة الأمازيغية بكلية الآداب بجامعة ابن زهر يمكن تلخيصها فيما يلي[1]:

| الموسم الجامعي | عدد المسجلين | عدد الخريجين |
|---|---|---|
| **2007 - 2008** | 72 | - |
| **2008 - 2009** | 186 | - |
| **2009 - 2010** | 384 | 49 |
| **2010 - 2011** | 477 | 88 |
| **2011 - 2012** | 724 | 102 |
| **2012 - 2013** | 905 | 128 |
| **2013 - 2014** | 998 | 132 |
| **2014 - 2015** | 999 | 128 |
| **2015 - 2016** | 957 | 155 |
| **2016 - 2017** | 880 | في طور التحضير |
| **المجموع** | **6582** | -- |

من الجامعات التي عرفت كذلك إدراج اللغة الأمازيغية بمسالكها سواء على مستوى الإجازة أو على مستوى الماستر، جامعة سيدي محمد بن عبد الله بفاس، بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس - فاس، وفيما يلي بعض المعطيات الخاصة بأعداد الطلبة الذين استفادوا من هذا التكوين بكل من مسلكي الإجازة والماستر.

(1) . Talmansour, A. «l'expérience d'enseignement de langue amazighe à l'université Ibn Zohr d'Agadir», dans le cadre du colloque international : «de la langue maternelle à la langue de l'école» organisé par le CRDPP, IRCAM les 14 et 15 Novembre 2016, en cours de publication.

| الموسم الجامعي | عدد المسجلين | عدد الخريجين |
|---|---|---|
| **2009 - 2008** | 89 | --- |
| **2010 - 2009** | 201 | --- |
| **2011 - 2010** | 370 | 39 |
| **2012 - 2011** | 305 | 69 |
| **2013 - 2012** | 398 | 123 |
| **2015 - 2014** | 342 | 136 |
| **2016 - 2015** | 284 | 76 |
| **2017-2016** | 342 | 37 |
| **2017 - 2016** | 361 | 55 |
| **2018 - 2017** | 289 | 104 |
| **2019 - 2018** | 170 | 60 |
| **2020- 2019** | 159 | --- |

**(بعض المعطيات الخاصة بمسلك الإجازة)**

**(المصدر: إحصائيات كلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس ـ فاس)**

أما على مستوى مسلك الماستر، فإن المعطيات التي نتوفر عليها كالآتي:

| الموسم الجامعي | عدد المسجلين |
|---|---|
| **2013 - 2012** | 26 |
| **2014 - 2013** | 20 |

على مستوى التأطير يتوفر مسلك الدراسات الأمازيغية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية سايس على سبعة (07) أساتذة ينتمون رسميا للمسلك؛ منهم خمسة (05) أساتذة تم توظيفُهم وأستاذ (01) استقبل في إطار الانتقال وأستاذ آخر (01) تحول من شعبة داخل الكلية إلى المسلك.

أما فيما يتعلق بالأساتذة الذين يُدرّسون بالماستر، فعددهم الإجمالي هو 13، منهم ثلاثة (03) ينتمون إلى شعبة اللغة الفرنسية – كلية الآداب سايس، وأستاذ (01) عرضي ينتمي إلى شعبة اللغة الفرنسية – كلية الآداب ظهر المهراز، وخمسة (05) باحثين من المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية.

مكن هذا التكوين، على مستوى مسلك الإجازة، مجموعة من الطلبة من استئناف دراساتهم على مستوى الماستر بنفس الكلية، كما أن هناك من التحق بجامعات أخرى. كما أن عددا مهما منهم تمكن كذلك من النجاح في ولوج المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين تخصص اللغة الأمازيغية.

بالنسبة لكلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة محمد الخامس بالرباط، فقد تم الترخيص سنة 2011 لفتح ماستر للغة الأمازيغية تحت مسمى «اللغة والثقافة الأمازيغية» والذي تخرج منه فوجين من الطلبة بلغ عددهم 49 طابا، عشرة 10 منهم يتابعون دراستهم على مستوى الدكتوراه ويشتغلون على مجال من مجالات اللغة الأمازيغية.

أما على صعيد كلية الآداب والعلوم الإنسانية التابعة لجامعة الحسن الأول بوجدة، فإن مجموع الطلبة الذين تسجلوا في مسلك الدراسات الأمازيغية، منذ 2008 - 2009 إلى حدود 2016 - 2017 قد ناهز 870 طالب (ة)، وعدد الذين تسجلوا في الماستر وصل إلى حوالي 90 مسجل.

يتضح من خلال المعطيات السالفة الذكر بأن الدراسات الأمازيغية بالجامعة المغربية لم تكن ترفا معرفيا فقط، بقدر ما ساهمت إلى حد كبير في تمكين المتعلمين من الحق في الشغل، كما كانت هذه الدراسات ذات قيمة مضافة على البنية المعرفية التقليدية التي عُرِفت بها الجامعات المغربية، بحيث أصبحت فضاء للقاء والتواصل بين الطلبة من مختلف المناطق المغربية الناطقة بالأمازيغية، مما ساهم في إحداث نوع من التواصل فيما بينهم بمختلف فروعهم اللغوية الأمازيغية، وشكل فرصة كذلك لعقد مقارنات بين هذه الفروع على مستويات اللغة والأدب والثقافة بشكل عام.

**3.3 مكتسبات على مستوى مراكز التكوين**

تقرر وتكوين الأطر والبحث العلمي، إعادة تنظيم مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي ابتداء من السنة الدراسية 2006 - 2007 وإدماج مجزوءات للتكوين في اللغة الأمازيغية وديداكتيكيتها. وقد خصص لهذا الغرض غلاف زمني يقدر بـ 80 ساعة؛ 30 منها للغة و 50 للديداكتيك.

تمهيدا لأجرأة هذا القرار، تكفل المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بتنظيم أربع دورات تكوينية لصالح الأساتذة المكونين الممارسين بـ **32** مركزا تكوينيا منذ سنة 2005 أي قبل صدور الوثيقة الإطار لهذا التكوين بسنة. وقد بلغ عدد المستفيدين من هذا التكوين إلى غاية 2008 ما مجموعه **75** مكون ومكونة في مراكز أساتذة التعليم الابتدائي.

وتمحورت مضامين التكوين حول مبادئ اللغة الأمازيغية ومنهجية تدريسها وحول بناء المجزوءات وطرائق تلقين مضامينها لفائدة الطلبة الأساتذة. بالإضافة إلى تكوين أفواج الطلبة الأساتذة في مراكز تكوين المعلمين والمعلمات (28 مركزا) الخاصة بالمواسم الدراسية: 2006 - 2007؛ 2007 - 2008؛ 2008 - 2009 .

بفضل الشراكة القائمة بين كل من المعهد ووزارة التربية الوطنية، تمكنت المؤسستان كذلك من مراكمة تجربة غنية على مستوى التكوين الأساس المتخصص للأطر التربوية، وتجلى ذلك أساسا في إحداث شعبة التخصص ابتداء من السنة التكوينية 2012 /2013 على مستوى أربعة مراكز جهوية لمهن التربية والتكوين بجهات: سوس ماسة درعة، مراكش تانسيفت الحوز، مكناس تافيلالت، الجهة الشرقية. بالإضافة إلى إدراج مصوغتي اللغة الأمازيغية وديداكتيكها في حوالي **22** مركزا على الصعيد الوطني من ضمن **34** مركزا منذ سنة 2008.

تكللت هذه المجهودات بتخرج عدد مهم من الأساتذة المتخصصين في تدريس اللغة الأمازيغية على مستوى التعليم الابتدائي، بلغ عددهم **926** أستاذاً وأستاذة موزعين حسب المواسم الدراسية كما يلي:

| العدد | الموسم الدراسي |
| --- | --- |
| 87 | **2013 - 2012** |
| 80 | **2014 - 2013** |
| 120 | **2015 - 2014** |
| 120 | **2016 - 2015** |
| -- | **2017-2016** |
| 150 | **2018 - 2017** |
| 186 | **2019 - 2018** |
| 183 | **2020 - 2019** |
| **926** | **المجموع** |

يقدر عدد التلميذات والتلاميذ الذين يتم تدريسهم من طرف خريجي شعبة التخصص بما مجموعه 60 ألف تلميذة وتلميذ.

أما فيما يتعلق بالتكوين المستمر، فهو من اختصاصات الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، وهناك تباين كبير بين الجهات، كما جاء في النقطة (2.3)، في إجراءات وتنظيم التكوين المستمر، وفي عدد الأطر التربوية المستفيدة من هذا الصنف من التكوين، مما يؤثر على التدريس سواء على مستوى تباين أعداد المستفيدين أو عدد المؤسسات التعليمية.

عدم انتظامية التكوين على المستوى الجهوي، وتباين أعداد المستفيدين من جهة إلى أخرى، أثر سلبا على تمدرس المتعلمين بسلك التعليم الابتدائي، وعلى انتظامية تعلمهم من سنة إلى أخرى. كما ساهم إلى حد كبير فيما آلت إليه حالة اللغة الأمازيغية، وما عرفته من ترد، كان أقوى مؤشر عليه هو الأعداد الهزيلة جدا التي تتقدم بها الجهات على مستوى التوظيف بموجب عقود برسم السنة الدراسية الثلاث الأخيرة.

### تعليم الأمازيغية للكبار

فيم يتعلق بتعليم الأمازيغية للكبار وبتكوين أطر المعاهد العليا، فإن المعهد انخرط، منذ سنة 2011 - 2012، في تدريس اللغة الأمازيغية لأطر المعهد الملكي للإدارة الترابية، حيث

بلغ عدد المستفيدين من دروس اللغة الأمازيغية والتواصل لدى هذه الفئة ما يناهز 2400 إطار. في نفس السياق استفاد طلبة المعهد العالي للإعلام والاتصال من دروس اللغة الامازيغية طيلة الثلاث سنوات الأخيرة بما مجموعه 144 طالب (ة).

وتفعيلاً لما لمضامين وتوجيهات منشور السيد رئيس الحكومة رقم: 2017/05 المؤرخ في: 28 يونيو 2017 حول تدريس اللغة الأمازيغية في بعض المؤسسات والمعاهد العليا (المدرسة الوطنية العليا للإدارة، المعهد العالي للقضاء، المعهد العالي للفن المسرحي والتنشيط الثقافي، المعهد الوطني لعلوم الآثار والتراث)، واستجابة للطلب المؤسساتي في هذا الاتجاه، عمل المعهد على تكوين أطر هذه المؤسسات وأخرى تربطها بالمعهد اتفاقيات شراكة.

## 4. الوضعية الحالية للتكوين في اللغة الأمازيغية

ترتبط إشكالية التحكم في اللغات ارتباطا عضويا بوفرة المكونين وكفاءتهم وتأهيلهم. من هذا المنطلق انكبت كل من وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي والمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مع الشروع في إدماج الأمازيغية في المسارات التربوية، على تنظيم دورات تكوينية لفائدة مؤطري وأساتذة هذه المادة ليشمل بعد ذلك الأساتذة المكونين بمراكز التكوين، وأساتذة التعليم الابتدائي ومديري المدارس الابتدائية.

وبالموازاة مع هذه العملية شُرِع في السنوات الأخيرة في تكوين أساس هم بعض مؤسسات التعليم العالي وبعض مراكز تكوين أساتذة التعليم الابتدائي. فما هي الوضعية الحالية للموارد البشرية المكلفة بالتكوين في اللغة الأمازيغية؟ وما هي الوضعية المأمولة وكذا التدابير الكفيلة بتحقيقها؟

### 4. 1. الوضعية الحالية في علاقتها بالموارد البشرية

استحضارا لمواصفات المستفيدين من التكوين في اللغة الأمازيغية على اختلاف أطيافهم (أساتذة، مفتشين، مديرين، رؤساء جمعيات آباء وأولياء أمور التلاميذ....) وكذا لمتطلباتهم التي من شأنها الاستجابة الآنية للطلب المؤسساتي القاضي بإدراج اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين التي انطلقت في بداية السنة الدراسية 2003 /2004، فإن تأهيل الموارد البشرية لتأطير وتدريس مادة اللغة الأمازيغية عرف في بدايته نوعان من التكوين يندرجان

ضمن ما يصطلح عليه في أدبيات قطاع التربية الوطنية بالتكوين المستمر لكونه يمس الممارسين في حقل التعليم. وهذان النوعان وان اختلفا من حيث الشكل، بين نوع تكويني أقرب ما يكون إلى تكوين أساس وبين نوع آخر يكتسي الصبغة الدورية المستمرة بمعدل ثلاث دورات في السنة الدراسية، فإنهما يتوحدان على مستوى الهدف، إذ يتوخيان تمكين الأطر من الكفايات المعرفية والعملية ذات الصلة بالجوانب الثقافية والحضارية واللغوية للغة الأمازيغية، وكذا من مختلف المقاربات الديداكتيكية الخاصة بالدرس اللغوي الأمازيغي على وجه الخصوص، وبعدة الوحدة الديداكتيكية للغة الأمازيغية بصفة عامة.

على مستوى التنظيم، فإن كل المذكرات الوزارية الصادرة في موضوع تدريس الأمازيغية والتي سبق الحديث عنها، تلح على ضرورة إيلاء الأهمية الخاصة لتكوين واستكمال تكوين جميع الأطر التربوية، والسهر على تنظيمه دوريا خلال الفترات البينية للسنوات الدراسية للتمكن من التدبير البيداغوجي اليومي لتدريس الأمازيغية. بالنظر إلى محدودية تكوين الأطر الممارسة في التعليم الابتدائي بشكليه الاستعجالي والمستمر وبطبيعته التطوعية، فإن المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بعد دعواته المتكررة إلى تجاوز هذا الوضع، بالانتقال إلى تأهيل الأطر في مراكز التكوين، قد سهر مع الوزارة الوصية على إعداد الأرضية الكفيلة بإدماج الأمازيغية في مختلف المراكز المعدة لتكوين الموارد البشرية في مجال الأمازيغية.

وعليه، فإن المتتبع لمختلف محطات اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين، سيسجل لا محالة بأن «التَميُّز والاختلاف» يشكلان سمتان بارزتان في سيرورة تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب، وأنه على نفس النهج وبنفس المنطق، على علاَتِه، تم إحداث مسلك متخصص في تدريس اللغة الأمازيغية على مستوى المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، غايته تأهيل أساتذة التعليم الأولي والابتدائي. (يشو، 2014) وهكذا تم الانتقال من منظومة تكوينية سمتها الأساسية هي التكوين المستمر، إلى منظومة تكوينية جديدة قوامها التكوين الأساس والمهني. ورغم هذا الانتقال فإنه هناك مزاوجة بين النموذجين التكوينيين السالفي الذكر.

**4. 2. الوضعية المأمولة لتكوين الموارد البشرية**

لا شك أن التحليل الذي اعتمدناه في المحاور السالفة، كان يستحضر في تقديم عناصره، بعض ملامح الوضعية المأمولة التي ينبغي أن تكون عليها اللغة والثقافة الأمازيغيتين مستقبلا،

سيما إذا ما أحسننا استغلال الفرص المتاحة، واعتمدنا مقاربات جديدة في التناول تتماشى والمعطيات السياسية والظرفية الحالية. ويهمنا في هذا الإطار بالضبط مجال التربية والتكوين.

في هذا الإطار، نعتقد أنه بالإمكان بلوغ الوضعية الهدف من خلال إعادة النظر في منهجيات تعامل الشركاء مع تدريس اللغة الأمازيغية وخاصة على المستويين الجهوي والإقليمي، وذلك بدعوتهم إلى التفكير في حلول ومقترحات عملية لتجاوز الاختلالات الملاحظة، وبرؤية مغايرة لما كان سائدا، رؤية تستحضر، ليس فقط، البعد الدستوري للغة الأمازيغية وما يقتضيه ذلك من تطبيع مع تدريسها، بل وأيضا ما ورد في الخطاب السامي لـ 20 غشت 2013 الذي يحث على مواصلة تحقيق أهداف ثورة الملك والشعب من خلال «التعبئة الجماعية، والانخراط القوي في أوراشها التنموية، لرفع التحديات الحالية والمستقبلية».

كما أن فتح قنوات الحوار والتنسيق الدائم مع الفاعلين على المستويين الجهوي والإقليمي مرورا بالمستوى المركزي، قد يكون أكثر فاعلية ونجاعة في معالجة الإشكالات التي يعرفها ملف تدريس الأمازيغية في أفق وضع مخطط قابل للتنفيذ المرحلي وقادر على الاستجابة لكل التطلعات، اعتمادا على مقاربة شمولية تعتبر في المقام الأول الاعتناء بالأمازيغية أداة لخدمة التماسك الاجتماعي.

وبما أن الوزارة الوصية على قطاع التربية والتكوين أصبحت تضم مجال التكوين المهني، فإن هذا الأخير مدعو الآن، وأكثر من أي وقت مضى، بإدماج اللغة الأمازيغية وثقافتها كمادة أساسية من مواد التكوين في مختلف المؤسسات والأسلاك، كما يبدو لنا بأن التراكم الإيجابي الحاصل على مستوى قطاع التكوين المهني قد يكون مفيدا استلهامه والاشتغال على منواله، خاصة على مستوى التكوين الأساس وفي المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين المحدثة مؤخرا والتي تضم تخصص اللغة الأمازيغية.

في هذا الصدد، نأمل أن تتمكن اللغة الأمازيغية عبر هذه المراكز من سد الخصاص الملاحظ على مستوى الموارد البشرية؛ وذلك بالرفع من عدد المناصب المالية المخصصة للأمازيغية بالكيفية التي تسمح، من ناحية بتوسيع قاعدة التخصص، ومن تحقيق التعميم الأفقي والعمودي لتدري اللغة الأمازيغية. ومن شأن هذه المقاربة أن تجعل أستاذ اللغة الأمازيغية معطى قارا في البنية التربوية مهمته ومهنته الأساس هي تدريس اللغة الأمازيغية.

بالإضافة إلى ما سلف، نعتبر بأن توفير تأطير تربوي ملائم لكافة الأطر التربوية العاملة في مجال اللغة الأمازيغية، من شأنه تحفيزها أكثر على الانخراط اللامشروط في دعم مسلسل إدراج اللغة الأمازيغية في منظومة التربية والتكوين لتشمل الأسلاك المتبقية، في نفس الوقت إن تعميم نظام التخصص الجاري به العمل حاليا ليشمل كل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، وتكثيف دورات التكوين المستمر، مع العمل على استثمار جميع الموارد البشرية المكونة لحد الآن في إطار التكوين المستمر من طرف المعهد الملكي بتنسيق مع الوزارة الوصية (أساتذة، مؤطرين، مدراء المدارس إلخ)؛ سيساهم في تغطية النقص الملحوظ في الموارد البشرية المكلفة بالتكوين والتأطير في مجالات اللغة الأمازيغية.

وفي نفس التوجه، نرى أن الاعتناء أكثر بالجانب القانوني على نحو يساهم في ترصيد المكتسبات المرجعية، والتنظيمية التربوية، وكذا العلمية الأكاديمية التي أنتجها المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، والعمل على ضمان ترسيخها، مع التكريس القانوني للتصور الجديد للهوية الوطنية المنصوص عليه في الدستور المغربي على مستوى برامج التكوين وفي المناهج التربوية الرسمية على المستوى الوطني والجهوي والإقليمي والمحلي.

## خلاصة

تناول هذا المقال الخاص بتكوين الأطر التربوية العاملة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، جملة من القضايا المرتبطة بالتكوين في شقيه الأساس والمستمر، وذلك بعد أن تم تقديم فكرة موجزة عن السياق العام لإدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة الوطنية للتربية والتكوين، وإبراز مكانة وأهمية التكوين في المجال التربوي عموما، وفي منظومتنا التربوية خصوصا، وذلك استنادا إلى المرجعيات المعتمدة في إصلاح هذه المنظومة بدءا بالميثاق الوطني للتربية والتكوين، مرورا بالبرنامج الاستعجالي وانتهاء بما ورد في الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015 - 2030) «من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء» للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، والقانون الإطار رقم: 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.

ومن أجل إبراز أهمية تكوين الأطر التربوية العاملة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، تم استقراء مختلف المرجعيات المعتمدة في إدراج اللغة الأمازيغية في منظومة التربية

والتكوين، مع العمل على إبراز الأهمية التي يحظى بها مجال التكوين انطلاقا من هذه المرجعيات، لنقف بعد ذلك عند أهم المكتسبات التي تم تحقيقها في هذا المجال. وقد شملت هذه المكتسبات مستويات متعددة منها ما يتعلق بعدة التكوين سواء تعلق الأمر بالتعليم الابتدائي أو التعليم العالي أو مراكز التكوين، ومنها ما يرتبط إعدد الأطر التي استفادت من التكوين بمختلف أصنافها. وقد قمنا في هدا الصدد بقراءة في مختلف الإحصائيات التي نتوفر عليها سواء على المستوى الوطني أو على مستوى الجهات.

مكنتنا القراءة التي قمنا بها على مستوى الإحصائيات المتاحة من تكوين فكرة حول الوضعية الحالية للموارد البشرية العاملة في مجال تدريس اللغة الأمازيغية، ومن استشراف وتلمس بعض الآفاق المستقبلية للوضعية المأمولة التي نتمنى أن تكون عليها حالة التكوين الخاصة بالأطر التربوية العاملة في مجال تعليم اللغة الأمازيغية. ومن الخلاصات التي يمكن أن ننتهي إليها في هذا المحور، أن هناك غيابا ملحوظا للأمازيغية في التعليم الأولي، مع حضور ضعيف بالتعليم الخصوصي، مما يغيب حتما التأطير والتكوين على هذين المستويين. كما أن المقاربة المعتمدة في استهداف الأساتذة العاملين بالسلك الابتدائي الناطقين بالأمازيغية، للاستفادة، في إطار التكوين المستمر من خمسة عشر يوما في السنة الدراسية تبقى مقاربة مهمة إلا أنها غير كافية بالنظر إلى التأخر الحاصل على مستوى تحقيق التعميم المرهون بتوفير الموارد البشرية المكونة والمؤهلة.

وفي نفس السياق، فرغم قصر المدة الزمنية المخصصة لهذا النوع من التكوين والظروف التي تجرى فيها غالبيتة هذه التكوينات، وبالنظر كذلك إلى مواصفات المستفيدين ومآلهم، فإن هذا التكوين لا تلتزم به كل الأكاديميات الجهوية. إضافة إلى ذلك، هناك عدم تعميم التكوين المتخصص في اللغة الأمازيغية على كل المراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين، أما على مستوى مسالك الدراسات الأمازيغية فيلاحظ نقص في توفير الأطر المتخصصة بالنسبة لجل المسالك. كما أن الأطر المتوفرة تابعة في الأصل لشعب اللغات الأخرى في الكلية، مما يجعل مهمة تأطير الأمازيغية تكلفة إضافية لمهامهم الأصلية.

# البيبليوغرافيا

## باللغة العربية


### 1. الاتفاقيات

اتفاقية إطار للشراكة بشأن إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المناهج والمسارات الدراسية، 26 يونيو 2003؛

الاتفاقية رقم 169 بشأن الشعوب الأصلية والقبلية في البلدان المستقلة، منظمة العمل الدولية، 27 يونيه 1989.

### 2. الإعلانات والعهود

إعلان الأمم المتحدة بشأن حماية الأشخاص المنتمين إلى أقليات قومية أو أثنية أو أقليات دينية ولغوية، 18ديسمبر؛1992

- إعلان الأمم المتحدة للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، 20 نوفمبر 1963؛
- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، 10 ديسمبر 1948؛
- الإعلان العالمي لحقوق الطفل 20 نوفمبر 1959؛
- إعلان يونيسكو العالمي للتنوع الثقافي، المؤتمر العام لليونسكو، 02 نوفمبر 2001؛
- العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، 16 ديسمبر 1966؛
- العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، 16 ديسمبر 1966.

### 3. الكتب والدراسات

البغدادي، امحمد وآخرون، «تقويم التحصيل الدراسي لدى تلميذات وتلاميذ التعليم الابتدائي في اللغة الأمازيغية من خلال مكوني القراءة والتعبير الكتابي»، التقرير التحليلي، 2016؛

المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، «الدراسة التشخيصية حول تعلم القراءة والكتابة في اللغة الأمازيغية بتوظيف حرف تفيناغ»، 2010، تقرير غير منشور.

**4. المقالات**

- البغدادي، محمد، (2009 أ)، «تجربة تكوين الأطر التربوية للغة الأمازيغية بين إكراهات الواقع وطموح التأهيل»، ضمن مجلة: أسيناك، العدد: 2 ص 21 - 31 ؛

- البغدادي، محمد، (2009 ب)، «التمكن من الكفاية اللغوية في اللغة الأمازيغية رهين بالارتقاء بها في منظومة التربية والتكوين» ضمن أشغال ندوة اللغات التي نظمها المجلس الأعلى للتعليم أيام 20، 21 أكتوبر 2009؛

- خلفي، عبد السلام. (2009)، «معيرة اللغة الأمازيغية في ضوء بعض التجارب العالمية» ضمن أسيناك، العدد: 3، 2009، ص، 13 - 36 ؛

- يشو، بنعيسى، «أي دور للمراكز الجهوية لمهن التربية والتكوين في أفق «مهننة» تدريس اللغة الأمازيغية؟»، اللغات واللسانيات، 2014، (33-34)، 21-37.

**5. التقارير**

- التقرير البيداغوجي السنوي الأول (2009)، مادة اللغة الأمازيغية، المفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية؛

- الكتاب الأبيض، الجزء الأول، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، (2002)، وزارة التربية الوطنية؛

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، (2015)، من أجل مدرسة الإنصاف والجودة والارتقاء، رؤية استراتيجية للإصلاح 2015 - 2030، ملخص.

المجلس الأعلى للتعليم، (2009)، ندوة اللغات، الأرضية العامة، 20 و 21 أكتوبر 2009.

**6. الظهائر والقوانين والقرارات والمذكرات**

- الظهير المحدث والمنظم للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، اجدير، خنيفرة، 17 أكتوبر 2001؛

- القانون الإطار رقم: 17.51 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي، الصادر بالجريدة الرسمية عدد 6805 في 19 غشت 2019؛

- القرار الوزيري تحت رقم 537.07 في 8 صفر 1428 (26 فبراير 2007) المحدد لنظام الدراسة والامتحانات لنيل دبلوم مركز المعلمين والمعلمات؛

- المذكرة رقم 108 بتاريخ 01 شتنبر 2003، حول إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية؛

- المذكرة رقم 116 بتاريخ 26 شتنبر 2008، حول تعميم تدريس اللغة الأمازيغية؛

- المذكرة رقم 130 بتاريخ 12 شتنبر 2006، حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها؛

- المذكرة رقم 133 بتاريخ 12 أكتوبر 2007، حول إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية؛

- المذكرة رقم 82 بتاريخ 20 يوليوز 2004، حول تنظيم الدورات التكوينية في بيداغوجية وديداكتيك اللغة الأمازيغية؛

- المذكرة رقم 90 بتاريخ 19 غشت 2005، حول تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها.

**7. وثائق رسمية**

- مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، بوزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، إحصائيات 2009 - 2010.

- مؤشرات التربية (2017/2009)، مديرية الاستراتيجية والإحصاء والتخطيط، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني؛

- الميثاق الوطني للتربية والتكوين، (2000)، اللجنة الوطنية للتربية والتكوين؛

- الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية، ضمن «الكتاب الأبيض، الجزء الأول، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية»، (2002) وزارة التربية الوطنية.

**باللغة الفرنسية**

- Boukhris, F. «Les études amazighes à l'Université Mohamed V de Rabat: cas du Master Langue et culture amazighes», dans le cadre du colloque international : «de la langue maternelle à la langue de l'école» organisé par le CRDPP, IRCAM les 14 et 15 Novembre 2016 en cours de publication ;

- Talmansour, A. «l'expérience d'enseignement de langue amazighe à l'université Ibn Zohr d'Agadir», dans le cadre du colloque international : «de la langue maternelle à la langue de l'école» organisé par le CRDPP, IRCAM les 14 et 15 Novembre 2016, en cours de publication.

# تدريس اللغة الأمازيغية:
# منطلقاته، رهاناته، وانعكاساته على وضعيتها السوسيو - لسانية

عبد الله بوزنداك

**Abstract**

*This article argues in favor of the inclusion of the Amazigh language in all Moroccan schools both as a subject and as a medium of instruction. It highlights two categories of reasons for the inclusion of Amazigh in the educational system. The first category is related to the field of pedagogy as many studies proved that mother tongues play an important role in educational success. The second category pertains to the field of sociolinguistics with several studies warning that amazighe language is endangered while calling for governmental action to save this language through education. Multiple factors have proven that amazighe language can be considered as an endangered language. Among these the interruption in intergenerational transmission, regression in competences of young speakers in addition to other factors. This article stresses the need for attaching priority to safeguarding the Amazigh language through boosting its place within Moroccan schools.*

## 1 - مقدمة

بحلول عام 2020 يكون قد مر أكثر من عقد ونصف من الزمن على انطلاق تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب.خلال هذه الفترة، عرفت النصوص القانونية المؤطرة للوضع اللغوي بالمغرب تحولات كبيرة مست بالخصوص الوضعية القانونية للغة الأمازيغية، إذ أصبحت لغة رسمية للدولة منذ يوليوز 2011، في انتظار تنزيل قانونين تنظيميين يخصان «تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية» و«المجلس الوطني للغات والثقافة المغربية»، اللذين سيضافان إلى النصوص الأخرى المؤطرة للوضع القانوني للغة الأمازيغية. ميدانيا، انتقلت اللغة الأمازيغية بالمغرب إلى مرحلة جديدة من تاريخها، حيث أُدرجت في المنظومة التربوية كلغة مُدَرَّسَة منذ سنة 2003، كما تم تأسيس بعض الشعب والمسالك الخاصة باللغة والثقافة الأمازيغيتين ببعض الجامعات المغربية، إضافة إلى ذلك تم الشروع في تدريس هذه اللغة ببعض المعاهد الوطنية العليا منذ سنة 2018.

بالمقابل، على المستوى السوسيو لساني، لا زالت الأمازيغية تعاني من مشاكل عديدة، حيث أن انقطاع توارثها عبر الأجيال قد يؤدي إلى تفاقم وضعيتها. أمام هذا الوضع المقلق، ما فتئ مجموعة من الفاعلين الأكاديميين والجمعويين والسياسيين يدعون إلى إيلاء الأمازيغية عناية خاصة في المنظومة التربوية باعتبارها إرثا وطنيا مهما تناقلته الأجيال منذ قرون.

سنحاول، من خلاله هذا المقال، تسليط الضوء على المنطلقات الأساسية التي يستند إليها تدريس اللغة الأمازيغية والتدريس بها، منها ما هو تربوي إضافة إلى ما هو سوسيو لساني، وسنبدأ بالتفصيل في بعض المنطلقات التربوية ثم نعرج على الدراسات التي وقفت على وضعية اللغة الأمازيغية بالمغرب، باعتبارها لغة هشة تخترقها مجموعة من الظواهر التي تؤثر سلبا على وضعيتها في المجتمع، وتحتاج، بالتالي، إلى تدخل عاجل لإنقاذها من الزوال عن طريق تطويرها ودعم مأسستها خصوصا في المنظومة التربوية. وفي هذا الإطار، سنحاول تسليط الضوء على وضعية اللغة الأمازيغية عن طريق إخضاع درجة حيويتها لمقاييس اليونسكو. ونتوِّجُ مقالنا هذا بمناقشة انعكاسات تدريس اللغات بشكل عام على وضعيتها السوسيولسانية وتقديم نتائج دراسة أجريناها في أوساط المتعلمين لقياس درجة تأثير تدريس اللغة الأمازيغية على مواقفهم وكفاياتهم التواصلية.

## 2 . المنطلقات الأساسية لتدريس اللغة الأمازيغية

يستند تدريس اللغة الأمازيغية إلى مجموعة من الأسس والمنطلقات الأساسية، يمكن تقديمها في صنفين: منطلقات تربوية بيداغوجية، ومنطلقات ذات علاقة بمجال اللسانيات الاجتماعية.

### 2 . 1 المنطلقات التربوية البيداغوجية

تستند الدعوة إلى تدريس اللغة الأمازيغية والتدريس بها على مجموعة من المنطلقات العلمية والبيداغوجية. سنحاول، في الفقرات التالية، إبراز أهم هذه المنطلقات العلمية، التي فصل فيها مجموعة من الدارسين، والتي تدعم وتؤكد ضرورة العناية باللغة الأمازيغية، باعتبارها لغة أم لشريحة واسعة من المغاربة، وذلك عبر تدريسها والتدريس بها. فمنذ نهاية القرن الماضي، طالبت الحركة الأمازيغية بضرورة العناية باللغة الأمازيغية عبر تدريسها

(ميثاق أكادير 1991، بيان من أجل الاعتراف بأمازيغية المغرب 2001)، وتُدعم هذه الحركة الجمعوية مطالبها بحجج تنهل من حقول بعض العلوم الإنسانية كاللسانيات والبيداغوجيا، في هذا الإطار أكد بعض الباحثين أن الأمازيغية لعبت دورا بيداغوجيا مهما في تلقين المعارف بالمدارس العتيقة بالجنوب المغربي عبر التاريخ، حيث يتم استعمالها لشرح جميع ما يدرس للطلبة (الجهادي 1999).

من الناحية البيداغوجية، يُجمِع مجموعة من الباحثين على أن استعمال اللغة الأم في تلقين المعارف يؤدي إلى مردودية أكبر لدى المتعلم. فالعملية التعليمية التعلمية ينبغي أن تتمحور حول المتعلم بالأولوية، آخذة بعين الاعتبار وضعيته والظروف المحيطة به ومكتسباته الأولية. وتأتي اللغة الأم على رأس هذه المكتسبات الأولية باعتبارها معطى أساسيا ينبغي استثماره استثمارا جيدا لأنه يلعب دورا كبيرا في اكتساب معارف جديدة. بالمقابل، يؤدي استعمال لغة مختلفة عن اللغة الأم في التدريس إلى نتائج عكسية، ومع الأسف فمجموعة من بلدان العالم تتبنى برامج دراسية قائمة على استعمال اللغة الثانية في تلقين المعارف، مما يؤدي إلى تراجع في المردودية. وقد أطلقت الباحثة Skutnabb-Kangas على هذه البرامج إسماً يمكن ترجمته بـ «برامج الإغراق» (Submersion programs)، واعتبرتها برامج تعسفية تُجبر المتعلمين على التعلم بلغة غير لغتهم الأم، حيث تقوم على فرض لغة جديدة باعتبارها لغةً للتدريس (غالبا ما تكون هي اللغة «المُسَيْطِرَة» أو «السائدة» أو «المفروضة بالقوة») على حساب اللغة الأولى للتلاميذ، وبالتالي يصبح التلاميذ مجبرين على تعلم الرياضيات والعلوم والمواد الأخرى بلغة لا يتقنونها مما يجعلهم يحسون بنوع من عدم الرضا اتجاه لغتهم الأم من جهة، وبانعدام الأمن اللغوي من جهة أخرى، ومن البديهي أن يكون لهذا الأمر تأثير كبير على أدائهم (Skutnabb-Kangas 2008). ويجسد مسار اللغة الأمازيغية بالمغرب مثالا صارخا لهذا التوجه الإقصائي، فقد كانت علاقتها بالعربية علاقة متوازنة نوعا ما من خلال المنظومة التعليمية التقليدية العتيقة، إذ لعبت هذه اللغة، كما أسلفنا، دورا مهما في إيصال المعارف، إلا أن المدرسة الحديثة.

«تحولت إلى جهاز للقمع الرمزي، وللقطيعة الجذرية مع الهوية العميقة للمغاربيين، وبذلك تحولت العلاقة التكاملية التي كانت تجمع بين اللغتين إلى علاقة «صراع» مصطنع ووجودي *[...]* وقد وجد الطفل

الأمازيغي نفسه، نتيجة لهذه السياسة اللسانية اليعقوبية، مقذوفا به في متاهات البحث عن هوية أخرى»، *[مما أنتج]* عواقب نفسية نتيجة لإحساسه الدائم بالدونية أمام ثقافتين (أو ثلاث)، إحداهما يعمل على تَمَلُّكِها ليحظى باحترام الجميع، والثانية يعمل على إخفائها وقمعها كي لا تتأثر صورته الاجتماعية، فيوسم بالتخلف» *.(خلفي 2000: 18-17).*

على العموم، يوجز ثلة من الباحثين:

(بوكوس 2003، خلفي 2012، Benson 2004 ، Skutnabb-Kangas 2008)

خلفيات تدريس اللغة الأم والتدريس بها في المنطلقات التربوية التالية:

- إن اكتساب استراتيجيات التعلم يتم بوتيرة أسرع باستعمال اللغة الأم للمتعلم، وبما أن التمكن من اللغة الأم يحصل قبل التمكن من لغة ثانية، فمن الطبيعي أن يجد الطفل صعوبات في تعلم لغة ثانية إذا كان غير متمكن من لغته الأولى، فإتقان تعلم لغة ثانية يصبح صعبا إذا كان المتعلم يعاني من اختلال في لغته الأولى؛

- إن التدريس باستعمال لغة غريبة عن المتعلم يجعل المدرس والمتعلم يخلطان معا بين تعلم اللغة وتعلم المعارف، مما يضيف عراقيل جديدة للمدرس، حيث إنه لا يستوعب بشكل جيد طبيعة الصعوبات التي يواجهها المتعلم، هل هي مرتبطة بالمضمون أو بالمفاهيم أو باللغة؛

- إن استعمال اللغة الأم يساعد في زيادة الثقة بالنفس لدى المتعلم، لأن التمكن من لغة التواصل الشفهي يحصل قبل التمكن من الكتابة والقراءة، فمن الناحية الوجدانية يضمن استقبال الطفل بلغته الأم «الاستمرارية الوجدانية والمعرفية بين المحيط العائلي من جهة والمؤسسة التعليمية والوسط المجتمعي من جهة أخرى» (بوكوس 2003 : 74).

- إن العناية باللغة الأم وإيلائها المكانة اللائقة بها سيساهم حتما في تنمية المجتمع، فقد أجمع خبراء اليونسكو على أن «تعليم وتكوين الشباب والكبار بواسطة لغتهم الأولى هو السبيل الأنجع لاستئصال جذور الأمية، وبالمقابل فإن المؤسسة التعليمية، التي تتجاهل اللغة الأولى للمتعلم، تنتج في نهاية المطاف متعلمين يفتقرون إلى قاعدة هوياتية صلبة تمكنهم من تقوية الروابط مع الذات الجماعية والمواطنة الحقة». (المرجع نفسه).

- إن اللغة الأم تلعب دورا كبيرا في التربية على القيم، إذ «بقدر ما تعترف المنظومات التربوية بلغاتها الأم، وبقدر ما تحافظ على مرجعياتها القيمية والثقافية وعلى صيغ تأويلها للعالم، وتفتح الآفاق أمامها لاستدماج أنظمة قيمية جديدة، يقدر ما يساهم ذلك في خلق فضاءات للتفاهم البيثقافي وفي تعزيز قيم التسامح والحوار والتعايش بين الأفراد والجماعات، وفي تراجع الكراهية وأحكام القيمة الحاطة من هذه الثقافة أو تلك» (خلفي 2012 : 68).

**2 . منطلقات ذات علاقة بالوضعية السوسيولسانية للغة الأمازيغية**

من بين المنطلقات الأساسية التي يستند إليها تدريس اللغة الأمازيغية وضعيتها المتدهورة على المستوى السوسيولساني، سنحاول من خلال هذه الفقرات تشخيص الوضعية السوسيو لسانية للغة الأمازيغية بالمغرب المعاصر، وذلك من خلال الوقوف على مظاهر وتجليات هشاشة وضعية هذه اللغة، فهي، كما أسلفنا الذكر، تعيش نوعا من التراجع في مجالات استعمالها وبالتالي لن نجازف إن قلنا إنها معرضة لخطر الانقراض بدرجة معينة (بوكوس 2013، El Kirat 2004, Nait Zerrad 2012)، الأمر الذي ينذر بخطر اختفائها من التداول اليومي، مما يحتم على الدولة التدخل بشكل عاجل من خلال دعم مسلسل مأسستها وتقوية حضورها في المنظومة التربوية بشكل خاص للحلول دون تفاقم وضعيتها.

غياب الأمازيغية طيلة عقود من الزمن عن الاهتمام الرسمي أدى إلى تراجع كبير على مجموعة من المستويات. وقد وثقت مجموعة من الدراسات هذا التراجع. وتجسد ذلك في انتشار مواقف سلبية منها، وتراجع عدد الناطقين بها، وضعف كفاياتهم التواصلية خصوصا منهم صغار السن في الوسط الحضري (Bentahila & Davis 1992، El Aissati 1993، Reino 2006 ، Sadiqi 2003، El Kirat 2004، بوكوس 2013).

من أجل الوقوف على الوضعية السوسيو لسانية للغة الأمازيغية بالمغرب نقترح قراءة في بعض المعطيات العلمية المهمة حول تعرض اللغات لخطر الاندثار.

### 1.2.2. الوضعية السوسيولسانية للغة الأمازيغية بالمغرب على ضوء مقاييس اليونسكو

اتفق مجموعة من علماء اللسانيات الاجتماعية على ثلة من المقاييس لاعتبار لغة ما مهددة بالاندثار، وذلك في إطار «فريق خبراء اليونسكو الخاص باللغات المهددة بالاندثار». سنحاول خلال الفقرات التالية تحليل وضعية اللغة الأمازيغية بالمغرب على ضوء هذه المقاييس التي حظيت بإجماع علماء السوسيولسانيات دوليا[1].

✓ **تناقل/عدم تناقل اللغة عبر الأجيال**

تعتبر مؤسسة الأسرة الحاضن الطبيعي لتناقل اللغة الأم عبر الأجيال، لكن حينما يتوقف الآباء عن نقل لغتهم الأم ويستعملون لغة أخرى في التواصل معهم، يحدث ما اتُّفِق على تسميته بالتحول اللغوي[2](Language Shift). لا يسع المجال للتفصيل في أسباب تنامي هذه الظاهرة، لكن من المؤكد أن نتائجها ستكون خطيرة على مستقبل اللغات. بخصوص اللغة الأمازيغية بالمغرب، يمكن ملاحظة تفشي هذه الظاهرة خصوصا في المجالات الحضرية ولدى الفئات المثقفة (بوكوس 2013). وقد تناولت دراسة يامنة القيراط سنة 2004 ظاهرة تراجع مكانة اللغة الأمازيغية، وخلصت إلى أن السبب الرئيسي لتدهور وضعية هذه اللغة راجع بالأساس إلى عدم توارثها عبر الأجيال، أي أن الآباء توقفوا عن نقل لغتهم إلى أبنائهم وتبنوا مواقف سلبية منها (El Kirat 2004) . غياب دراسات تفصيلية حول هذه الظاهرة لن يمنعنا من القول إنها منتشرة بشكل ما خصوصا في المناطق الحضرية، ففي إطار دراسة قمنا بها سنة 2013 حول تأثير تدريس اللغة الأمازيغية على الكفايات التواصلية للمتعلمين بمدينة أكادير ونواحيها، لاحظنا أن نسبة الناطقين بالأمازيغية في المدارس بالمناطق الحضرية متدنية جدا، إذ يتراوح عدد الناطقين بالأمازيغية في القسم الواحد أربع تلاميذ من أصل ما يقارب الأربعين تلميذا، وأغلبهم صرح أن أبويه ناطقان بالأمازيغية لكنهما لا يتحدثان بها مع أبنائهم[3].

---

(1) انظر الرابط: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_eng (تاريخ التصفح 13 فبراير 2020).

(2) Dorian, N. (1982), «Language Loss and Maintenance in Language Contact Situations". In R. Lambert & B. Freed (eds), *The Loss of Language Skills*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. PP. 44-59

(3) أنظر أطروحتنا حول «دور التعليم في إعادة الحيوية للغات الهشة، اللغة الأمازيغية بمدينة أكادير ونواحيها نموذجا»، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد بن عبد الله- فاس.

✓ **عدد الناطقين ونسبتهم مقارنة مع العدد الإجمالي للسكان**

رغم غياب إحصائيات رسمية دقيقة عن عدد الناطقين بالأمازيغية[1]، إلا أن المتتبع للسوق اللغوية بالمغرب سيلاحظ تراجع عدد الناطقين بالأمازيغية بالمغرب وتحول غالبية سكان بعض المدن للتواصل بالدارجة بدلا من الأمازيغية. وتؤكد أرقام بعض الإحصائيات الرسمية نفسها أن عدد الناطقين باللغة الأمازيغية في تراجع مستمر، فحسب الإحصاء العام للسكان، انتقل عدد الناطقين بالأمازيغية من 28% سنة 2004 إلى 27% سنة 2014 (المندوبية السامية للتخطيط 2018).

✓ **تراجع في مجالات الاستعمال**

تشهد الأمازيغية تراجعا في مجالات استعمالها خصوصا في المجال الحضري، وقد ساهمت الهجرة من القرى إلى المدن في تفاقم هذا الأمر (بوكوس 2003). كما يمكن للمتتبع أن يلحظ تفشي ظاهرة التحول اللغوي في اتجاه استعمال الدارجة حتى في المجال القروي، مما يعني أن الدارجة بدأت تنافس الأمازيغية حتى في المجالات التي كان فيها الاستعمال الحصري للأمازيغية أمرا طبيعيا. هذا التراجع في استعمال الأمازيغية يتجلى كذلك في الضعف الملاحظ في الكفايات التواصلية للناطقين بها. سنحاول في الفقرات التالية تسليط الضوء على مظاهر تدهور الكفايات التواصلية للناطقين بالأمازيغية خصوصا على مستويين اثنين: المعجم والبنية الصرفية.

✓ **تحولات بارزة في معجم اللغة الأمازيغية وبنيتها**

تعبر بعض الظواهر التي تخترق بنية اللغة الأمازيغية لدى الناطقين بها عن تراجع في مجالات استعمالها. فظاهرتا الاقتراض وتبسيط القواعد النحوية هي من سمات تدهور اللغة، فهي تجل من تجليات التراجع في الكفايات التواصلية للناطقين باللغة المعنية وتأثرهم سلبا بالاتصال اللغوي. كما يعبر هذا التراجع عن نقص في تعلم اللغة المعنية (Hagége 2000).

(1) نُشرت بعض الإحصائيات بعد إجراء الإحصاء العام للسكان والسكنى سنة 2014، لكن مجموعة من الفاعلين الأمازيغ شككوا في مصداقية نتائج هذا الإحصاء في جانبه المتعلق باللغات، واشتكى بعضهم من كون الموظفين الذين قاموا باستجواب المواطنين لا يسألون عن اللغة المتداولة داخل البيت ويملئون الاستمارة تلقائيا باختيار العربية الدارجة دون استفسار المعنيين.

- **تحولات بارزة على مستوى المعجم: اقتراض معجمي مكثف**

من الطبيعي أن يتأثر معجم لغة ما باللغة أو اللغات المجاورة لها، هذا الأمر ينظر إليه الدارسون على أنه صحي، فقد تلاقحت اللغات فيما بينها منذ زمن بعيد. مع نهاية القرن العشرين ظهرت دراسات تهتم بظاهرة الاقتراض لدى اللغات الهشة التي لا تحظى باهتمام مؤسساتي رسمي. ومن بين الأمور التي أصبحت موضوع نقاش علمي –إيديولوجي أحيانا – مسألة الاقتراض المعجمي المكثف من طرف اللغات الضعيفة الحضور في المؤسسات الرسمية/ أو الغائبة عنها، من اللغات القوية ذات الحضور القوي في مؤسسات الدولة. لم تخرج الأمازيغية - باعتبارها لغة عاشت خارج الاهتمام الرسمي لمدة طويلة - عن هذه القاعدة، فقد وثقت مجموعة من الدراسات السوسيولسانية التراجع الملاحظ في بنيتها ومعجمها لدى الناطقين بها. أكد الباحث يوسي انتشار ظاهرة الاقتراض المكثف من العربية الكلاسيكية إلى الأمازيغية في وسائل الإعلام، خصوصا في المجالات العلمية والتكنولوجية وعلوم الاجتماع ومجالات ثقافية أخرى (Youssi 1989). الأمر نفسه أكدته دراسة بوكوس التي قارنت بين الكفايات التواصلية للناطقين بالأمازيغية في المجالين الحضري والقروي وخلصت إلى أن الاقتراض من الدارجة يهيمن على الناطقين بالأمازيغية في المناطق الحضرية، فأطفال المجال الحضري يقترضون بكثافة من العربية الفصحى ومن الدارجة ومن الفرنسية كذلك (بوكوس 2003).

إن الاقتراض المكثف قد ينتقل إلى مراحل متقدمة حين يهم تعابير بكاملها بدل الاقتصار على الوحدات المعجمية فقط، فقد وثقت دراسة فاطمة صديقي سنة 2003 هذه الظاهرة لدى النساء الأمازيغيات بمدينة فاس ونواحيها، وخلصت إلى أن النساء اللائي يستعملن التناوب اللغوي بين الأمازيغية والدارجة يهدفن من خلال ذلك إلى إظهار إتقانهن للسان الدارج الذي يحظى بنوع من الاعتبار أكثر من الأمازيغية، وأن اللجوء إلى استراتيجيتي الاقتراض والتناوب اللغوي يهدف كذلك إلى إضفاء نوع من القوة أو السلطة على أقوال المتكلم (ة)، وهذه الظاهرة حاضرة بقوة لدى أغلبية النساء(Sadiqi 2003).

- **تحولات بارزة في بنية اللغة الأمازيغية**

أما بنية اللغة الأمازيغية لدى الفئات الناطقة بها، خصوصا الفئات الشابة، فلا تخلو من تحولات تأثرا بالاتصال اللغوي، فقد بينت دراسة بوكوس سنة 1981 أن الضمائر لدى الفئات المستجوبة تأثرت بالدارجة حيث يتم اللجوء إلى تحييد التقابل بين الجنسين باعتماد المذكر فقط، ويتم استعمال «ntta» بدل «nttat» للدلالة على الغائب المؤنث (هي). من جهة أخرى يخلط أطفال المجال الحضري بين الصيغ الفعلية، أمثلة: لبِس: «ittlsa» بدل «ilsa»، ادخلن: «kcmat» بدل «kcmamt». وخلصت الدراسة إلى أن تأثر الأمازيغية بالدارجة في المناطق الحضرية، أدى إلى جعل الناطقين بها يتجهون نحو خلق لغة بينية تهيمن عليها المقومات البنيوية للدارجة.

من جهة أخرى، أكدت القيراط أن الكفايات التواصلية للناطقين بالأمازيغية ببني إزناسن تعرف تدهورا ملحوظا، فقد لاحظت نقصا كبيرا على مستوى الطلاقة لدى هذه الفئات خصوصا في العالم الحضري، ويتجلى ذلك في وجود اختلالات في مجموعة من القواعد الصرفية (El Kirat 2004). الأمر نفسه جاء في دراسة للباحث بنسوكاس (Bensoukas 2009)، حيث أكد أن صيغة النفي في الأمازيغية بالجنوب المغربي تعرف تحولا في اتجاه تبسيطها. فمن المعلوم أن النفي في الأمازيغية بالجنوب بشكل عام يتمظهر في مظهرين إثنين: وجود أداة النفي «ur» قبل الفعل وتأثر الفعل بإضافة الصائت «i» قبل أو بعد الصامت الأخير من جدر الفعل (Boukhris *et al* 2008: 92)، إلا أن هذا الشكل الأخير ينتفي بدرجة كبيرة في تاشلحيت بمدينة أكادير وبدرجة أقل في تاشلحيت إداوتانان، وقد قام الباحث بمقارنة ثلاثة تنوعات جهوية لتاشلحيت: أيت باعمران، إداوتانان وأكادير وخلص إلى أن الفعل يتأثر صرفيا في حالة النفي بجهة أيت باعمران مما يعني أن قاعدتي النفي حاضرتين بشكل طبيعي في المنطقة، في حين أن منطقة إداوتانان تعرف تغييرا طفيفا على مستوى الفعل المتكون من صوامت حيث أنه لا يتأثر في حالة النفي، أما منطقة أكادير ونواحيها فتعرف غيابا كبيرا للتغير الثاني على مستوى الفعل المنفي وتعرف تشابها بين الفعل المثبت والمنفي. وقد خلص الباحث إلى أن ظاهرة اختفاء صرف الفعل المنفي وعدم وسمه ستنتشر مستقبلا في التنوعات اللغوية الأخرى في اتجاه تبسيط الفعل المنفي والتعبير عن النفي فقط بقاعدة واحدة وهي

إضافة الأداة «ur قبل الفعل. ورغم أن هذه الدراسة عبارة عن وصف لظاهرة لسانية صِرفة، إلا أنها تؤكد أن الأمازيغية بمدينة أكادير ونواحيها تعرف تطورا في اتجاه تبسيط قواعدها النحوية. وما عدم وسم الفعل المنفي إلا تمظهرا من تمظهرات تبسيط القواعد النحوية. كما يعبر هذا التراجع عن نقص في تعلم اللغة المعنية، ويجد هذا الأمر تفسيره في كون المناطق التي ينتشر فيها عدم وسم الفعل المنفي هي مناطق حضرية أو شبه حضرية تعرف اتصالا لغويا مع الدارجة. وقد انعكس هذا التغيير حتى في إصدارات بعض الباحثين، إذ أشار منتصر، مؤلف «معجم الأفعال في تاشلحيت» سنة 2003، في مقدمة المؤلف إلى أنه في الكثير من اللهيجات المحلية، ينتفي وسم الفعل المنفي، مما دفعه إلى عدم اعتماد هذه القاعدة في المعجم والاكتفاء بإضافة الفضلة «ur» قبل الفعل دون وسم الفعل بالصائت «i»، مثال:

.(El Mountassir 2003 : 11) ifta → ur ifti بدل ifta → ur ifta

✓ **توفر / أو عدم توفر وسائل تعليمية، والانتقال/ أو عدم الانتقال إلى وسائل تواصل ومجالات أخرى جديدة.**

عرفت اللغة الأمازيغية بالمغرب طفرة نوعية منذ سنة 2001 حيث بدأ مسلسل مأسستها وتوج بترسيمها في دستور 2011. فأصبحت مادة مدرسة في بعض مدارس التعليم الابتدائي منذ سنة 2003، كما تم تأسيس قناة تلفزية خاصة بالأمازيغية سنة 2010. إلى جانب ذلك عرفت الكتابة باللغة الأمازيغية ازدهارا ملحوظا، كما تم تنميط حرف تيفيناغ وإدماجه في تكنولوجيا الإعلام، إلى جانب ذلك أنتج المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية مجموعة من المؤلفات والكتب باللغة الأمازيغية، كما أنتجت المؤسسة نفسها بتنسيق مع وزارة التربية الوطنية مجموعة من الكتب المدرسية والحوامل الديداكتيكية. كل هذه الأمور أرَّخَت لانتقال الأمازيغية إلى مرحلة جديدة واقتحامها لمجالات جديدة كالتعليم والفضاءات العمومية والإعلام ووسائل التواصل الحديثة. كل هذه المكتسبات سيكون لها لا محالة وقع إيجابي على الأمازيغية، ويحتاج الأمر إلى وقفة تأملية ودراسات ميدانية تقف عند درجة فعالية هذه الأمور في تنمية الأمازيغية لغة وثقافة.

✓ **الوضعية القانونية للغة وموقعها في السياسات العمومية وكذا مواقف الحكومة ومؤسسات الدولة منها**

استنادا إلى الوثائق القانونية الرسمية، يمكن اعتبار الأمازيغية في وضعية قانونية متقدمة مقارنة مع وضعيتها السابقة. فعلى المستوى الرسمي ربحت الأمازيغية رهانات عديدة على رأسها رهان الترسيم في دستور 2011، كما تمت المصادقة على قانون تنظيمي لـ «تفعيل الطابع الرسمي للغة الأمازيغية»[1]. أما موقعها في السياسات العمومية فعرف أيضا تقدما كبيرا مقارنة مع السابق، حيث أصبحت الأمازيغية حاضرة في بعض القطاعات بعد غياب طويل، لكن هذا الحضور محتشم في جل المجالات. تعرف العديد من القطاعات غيابا تاما للأمازيغية، مما يدفعنا إلى القول إن مكانة الأمازيغية في السياسات العمومية يشوبها بعض الغموض لحد الآن، ففي مجال التعليم لازالت نسبة تعميم تدريس اللغة الأمازيغية ضعيفة جدا مقارنة مع ما هو مأمول. الأمر نفسه بالنسبة للمجالات الأخرى فالسياسات القطاعية غالبا ما تغض الطرف عن الأمازيغية رغم كونها لغة رسمية للدولة إلى جانب العربية.

هذا الأمر يجرنا إلى الحديث عن مواقف الحكومة ومؤسسات الدولة من الأمازيغية، ففي غالب الأحيان يتم التصريح بمواقف إيجابية من الأمازيغية، ويتم الترويج لها على المستوى الإعلامي، لكن هذه المواقف المصرح بها لا تجد صداها على المستوى الميداني في السياسات العمومية. على سبيل المثال تمت المصادقة على قانون تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية ونُشِر في الجريدة الرسمية منذ شتنبر 2019، وإلى حدود كتابة هذا المقال (يناير 2020) لا وجود لخارطة طريق لتفعيل هذا القانون، كما أن قانون المالية لسنة 2020 لا يتضمن أي إشارة إلى الموارد المالية المخصصة لتفعيل هذا القانون، خصوصا وأن بعض بنوده تحتاج إلى ميزانية كبيرة (المادة 4 من الباب الثاني المتعلقة بتعميم تدريس اللغة الأمازيغية في التعليم)[2]. بشكل عام يمكن اعتبار الوضعية القانونية للغة الأمازيغية وضعية متقدمة، كما أن جل مواقف الحكومة المصرح بها إيجابية، لكن موقعها في السياسات العمومية يشوبه الغموض ويحتاج لجهود كبيرة لترجمة هذه المواقف الإيجابية والوضعية القانونية المتقدمة على أرض الواقع.

---

(1) القانون التنظيمي رقم 26.16 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية. الجريدة الرسمية عدد 6816 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2019.

(2) المرجع السابق.

✓ **مواقف أفراد المجتمع من اللغة المعنية**

خَلُصَت جل الدراسات التي أُجرِيت حول مواقف الناطقين بالأمازيغية من لغتهم إلى كون هذه المواقف تتميز بالتذبذب. ومن الملاحظ أنها خضعت للتطور وفق التغييرات التي مست السياسات العمومية والظروف المحيطة بالناطقين بالأمازيغية. يؤكد هذا الأمر ما ذهب إليه بعض الباحثين حين اعتبروا أن المواقف من اللغات غالبا ما تستند إلى الجانب البراكماتي النفعي، فكلما كانت مكانة اللغة ضعيفة في السوق اللغوية، كلما أثر ذلك سلبا على المواقف منها (Baker 2006).

إن المواقف العامة من الأمازيغية والتمثلات السائدة حولها كانت ذات طابع سلبي قبل مرحلة الاهتمام الرسمي بها من طرف الدولة، وهو أمر غير مفاجئ نظرا لكون الأمازيغية عاشت على هامش الاهتمام الرسمي للدولة منذ الاستقلال إلى حدود سنة 1994 حيث كثفت الحركة الأمازيغية من أنشطتها الترافعية وفتحت الدولة النقاش حول التعدد اللغوي وانفتحت بشكل نسبي على الموضوع.

وثقت مجموعة من الدراسات مواقف الناطقين بالأمازيغية من لغتهم ففي الدراسة التي أنجزها الباحثان بنتهيلة ودافيس سنة 1992 اعتبرا أنه إذا كان وضع العربية دونيا مقارنة مع الفرنسية فإن اللغة الأمازيغية لا تحظى بأي اعتبار وتأتي في مرتبة أدنى من اللغتين السابقتين معا لدى الفئات المستجوبة، إذ يتم التركيز على الجانب النفعي للغة على حساب الجانب المتعلق بالهوية. ورغم وجود ارتباط عاطفي بالأمازيغية إلا أنه مرتبط بقيمته العملية (Bentahila & Davis 1992)، المواقف والتمثلات النمطية نفسها وثقتها دراسة العيساتي سنة 1993، حيث خلُصَ إلى أن الأمازيغية تحتل مراتب دنيا في السوق اللغوية، وأعطى مثالا بهذا التصريح الذي تكرر لدى الفئة المُستَجوبَة: «الأمازيغية ليست لغة، إنها لهجة» (El Aissati 1993). وفي نهاية التسعينات، ساهم تكثيف أنشطة الحركة الأمازيغية وبداية انفتاح الدولة على موضوع الأمازيغية في تطور المواقف من هذه اللغة، إذ بينت نتائج دراسة الناجي سنة 1997 أن الناطقين بالأمازيغية يعتزون بلغتهم الأم، أما الناطقون بالدارجة فتتأرجح مواقفهم بين التأييد والحياد. ورغم أن الأمازيغية كانت محصورة بين البيت والأوساط الحميمية، يرجع الفضل في انتعاشها - حسب هذه الدراسة - إلى التغير الإيجابي

الذي طرأ على نظرة المسؤولين الرسميين والمجتمع بشكل عام اتجاهها والذي تجسد في بداية الحديث عن موضوع الأمازيغية في الإعلام العمومي وكذا تنامي أنشطة الحركة الأمازيغية (Ennaji 1997). لكن تأثير تطور وضعية الأمازيغية في السياسات العمومية على مواقف الناطقين بها يظهر لدى الطبقات المتعلمة أكثر من الطبقات الأخرى، هذا ما تبين لنا من خلال الدراسات التي ظهرت مع بداية الألفية، حيث أكدت صديقي، في الدراسة التي أشرنا إليها،أنه، رغم بداية مسلسل مأسسة الأمازيغية بتأسيس المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية وبداية تدريس اللغة الأمازيغية، لم تتغير نظرة النساء الناطقات بالأمازيغية بضواحي فاس إلى لغتهن، حيث لازالت تنحصر في كونها لغة التقاليد ولغة القرى والمداشر، ولغة الهوية الثقافية فقط، كما أنها تنحصر كذلك فيما هو حميمي داخل البيت. هذه الصورة النمطية - حسب صديقي - ليست إلا نتيجة لمجموعة من العوامل، فتغييبها عن مؤسسات الدولة لمدة طويلة، وتبني وسائل الإعلام العمومية لمواقف سلبية منها، أدى إلى تكريس هذه النظرة النمطية (Sadiqi 2003) .

الدراسات التي أُنجزت فيما بعد (Errihani 2008 ، Jlok & Belghazi 2009) لم تخرج نتائجها عما سبقت الإشارة إليه، فمواقف الناطقين بالأمازيغية تتأرجح بين النمطية والإيجابية، فهي إيجابية مقارنة مع ما سبق باعتزازها بالأمازيغية كإرث حضاري، لكنها نمطية من حيث ارتباطها بما هو براكماتي نفعي.

خلاصة القول إن مواقف الناطقين بالأمازيغية متذبذبة، فهي تتأثر بمتغيرات كثيرة منها الانتماءين الاجتماعي والجغرافي، والسن والمستوى الدراسي وعوامل أخرى لا يسع المجال للتفصيل فيها، ومن المؤكد أن هذه المواقف تغيرت مقارنة بالماضي ربما ستتغير وفق التحولات التي قد تعرفها السياسات العمومية التي تلعب دورا محوريا في تكريس أو تحسين هذه المواقف. فقد لعبت البرامج التعليمية دورا مهما في تكريس مواقف سلبية من الأمازيغية، فتم التركيز على التاريخ العربي الإسلامي في هذه البرامج، وتم تقزيم تاريخ المغرب وحصره في 12 قرن، وإهمال التاريخ الأمازيغي القديم، مما أدى إلى تكريس نظرة دونية اتجاه الأمازيغية (El Aissati 1993، Reino 2006، Chakrani & Huang 2012، خلفي 2012، موريف 2015).

## 3 . دور التعليم في تنمية  اللغة الأمازيغية

قبل الخوض في موضوع تأثير تدريس اللغة الأمازيغية على وضعيتها السويسولسانية، سنحاول التذكير بخلاصات بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تأثير التعليم على الوضعية السوسيولسانية للغات الهشة أو اللغات ذات الحضور الضعيف في المؤسسات الرسمية بشكل عام. كما سنعرج على تحليل لوضعية اللغة الأمازيغية في المنظومة التعليمية بالمغرب.

### 3 .1  دور التعليم في تنمية اللغات الهشة

تأتي مؤسسة المدرسة في مقدمة المؤسسات التي تقود عملية شرعنة ومأسسة اللغات التي يتم إحياؤها في المجالات العامة وتكون بذلك قوة مساعدة من أجل إنصاف اللغات الهشة بعد قرون من التهميش والإقصاء (Fishman 1991 ، Ó Laoire 2006) فالمدرسة ركيزة من الركائز الأساسية وتلعب دورا كبيرا ومحوريا في عملية تنمية هذه اللغات. كما تكمن أهمية التعليم في كونه عاملا رئيسيا في تغيير وضعية اللغات المعرضة لخطر الانقراض نحو الأفضل(Skutnabb-Kangas 2000) [1]، فولوج هذه اللغات المدرسة يساعدها على البقاء في مجال التداول، كما أنه يساعد أيضا على تطويرها عن طريق تشجيع المتعلمين على استعمال أشكال متطورة من هذه اللغات (اللغة المُمَعيرة والمكتوبة والموحدة) (Hornberger & King 1996) .

لعبت المنظومات التعليمية أدوارا خطيرة في اختفاء مجموعة من اللغات، وكان لوجودها انعكاسات سلبية وتخريبية على هذه اللغات. ويؤكد بعض الباحثين أن مؤسسة المدرسة تتحمل جزءا كبيرا من المسؤولية في تردي أوضاع بعض لغات العالم، فكان لظهور هذه المؤسسة الاجتماعية انعكاسات سلبية وتخريبية على هذه اللغات. انطلاقا من ذلك، من مسؤولية هذه المؤسسة إعادة التوازن إلى الوضع اللغوي في العالم من جديد (Mc Carty 1998). ومن أجل إصلاح أوضاع اللغات ينبغي أن تتمركز الجهود على مستوى مكمن الداء ألا وهو التَّعَلُّم، ذلك أن هذه اللغات عانت ولازالت تعاني من عدم

---

(1) نقلا عن أولاوار .

Ó Laoire Muiris, (2008) Indigenous language revitalization. *Te Kaharoa* 1 p : 203- 221

تعلمها من طرف الأجيال الصاعدة في حضنها الطبيعي، ومن المنطقي أن تكون مؤسسة المدرسة مركزا لإصلاح هذا الأمر (Hoekstra & Slofstra 2008).

تكمن أهمية إدراج اللغات الهشة في التعليم في كونه يستطيع تغيير بعض الأفكار الخاطئة عنها، من قبيل أنها «لغات عاجزة» و «لا تتوفر على نحو» ولا يمكنها أن تعبر عن أفكار مجردة أو أن تكون لغة البحث الأكاديمي. ومن شأن استعمالها في ميادين جديدة أن يحسن نظرة الناس إليها ومواقفهم منها (Hornberger & King 1996). وفي هذا الإطار أكد فيشمان أن هيبة اللغة الهشة من بين العوامل المساعدة على الحفاظ عليها (فيشمان Fishman 1966). لذلك يبدو أنه من الأهمية بمكان إقناع الناطقين باللغة المعنية وتوعيتهم باستحالة الحفاظ على لغتهم وإعادة الاعتبار لها دون سن سياسات لغوية لصالحها يتم تطبيقها في مؤسسات الدولة وفي مقدمتها المؤسسات التعليمية (157 : Hornberger & King 1996). كما يمكن للفضاءات التربوية أن تكون عاملا مساعدا على نشر الوعي في صفوف التلاميذ حول أهمية استعمال اللغة وخطورة تناقص انتشارها في المجالات الحيوية. ويمكنها كذلك أن تؤثر على الاعتقادات اللغوية والعادات والممارسات.

من جهة أخرى، ورغم الأهمية التي يكتسيها التعليم، إلا أنه وحده لا يكفي لتنمية اللغات الهشة. فتأثير المدرسة محدود في هذا الجانب بالرغم من الاعتقاد السائد وسط المدافعين عن اللغات الهشة باعتبار المدرسة بديلا مثاليا يمكن أن ينقذ هذه اللغات ويعيد لها بريقها. وقد ذهب بعض الباحثين إلى حد القول أن الاعتماد على المدرسة كعامل أساسي ووحيد لإعادة الحيوية للغة المعرضة لخطر الانقراض قد يكون وصفة جاهزة نحو الفشل (فيشمانFishman 1991).

فالمعرفة التي يتلقاها التلاميذ والمهارات التي يكتسبونها في المدرسة سرعان ما تتعرض للنسيان بمجرد انتقال التلميذ من مستوى لآخر، يحدث هذا بالنسبة لغالبية المواد بما فيها التاريخ والجغرافية والجبر والهندسة: فهذه المعرفة إن لم تجد بيئة تعيش فيها خارج المدرسة فمصيرها النسيان. وقد أثبتت مجموعة من الدراسات ذلك، فإذا كان هذا هو وضع المواد العلمية والأدبية فما بالك بتدريس اللغات التي يخصص لها غلاف زمني أقل؟ فما يتم تلقينه في إطار مؤسسة المدرسة يجب أن يتم دعمه في المحيط الخارجي لكيلا يتعرض للنسيان. وقد

أورد فيشمان أن التلاميذ يجيبون بـ «لا أعرف» أو يعطون إجابات غير صحيحة عن أمور تم تدريسها في المدرسة والجامعة بعد تخرجهم، خصوصا مادة الجبر مما دفعه إلى القول «إن تدريس الجبر قبل معرفة استعمالاته الميدانية في المجتمع ليس إلا مضيعة للوقت» (Fishman 1991 : 371). إن النسيان الذي يطال ما يتم تدريسه في المدرسة يرجع بالأساس إلى غياب دعم مجتمعي لما يتم تدريسه. لذلك فإعداد آليات التتبع والدعم المجتمعي لما يتم تلقينه في المدرسة يعتبر أولوية قبل البدء في عملية التدريس. فبدون دعم مجتمعي قوي لا يمكن للمدرسة أن تنجح في تعليم أي لغة، والدليل على ذلك أنه يمكن تعلم واكتساب لغة ما تحظى بالدعم المجتمعي دون اللجوء إلى المدرسة.

من جهة أخرى، تكمن محدودية تأثير المدرسة على الوضع اللغوي في كون هذه المؤسسة لا يمكنها أن تعيد وظيفة اللغة الأم إلى لغة فقدتها. ففقدان لغة ما لوظيفتها كلغة أم عبر انقطاع توارثها بين الأجيال يجعل أمر إعادة الحيوية لها أكثر تعقيدا. إذ لا يمكن لتعليمها في المدارس أن يرد إليها وظيفة اللغة الأم. من الممكن جعل لغة ما لغة الإدارة والتعليم لكن من الصعب جدا جعلها لغة أم مجددا. إن الأمر يتطلب تغييرا كبيرا في المجتمع على جميع المستويات قد يستغرق عدة أجيال. التجربة الوحيدة في العالم التي نجحت في هذا الأمر هي تجربة اللغة العبرية وهي، كما نعلم، نموذج استثنائي وخاص جدا (Fishman: 1991: 171).

لضمان نجاح المدرسة في مهمتها في مساعدة اللغات الهشة على الاستمرار، يكتسي دعم المجتمع أهمية كبيرة. فتدريس اللغة الهشة لا أهمية له في الحفاظ عليها إذا لم يلق المساندة اللازمة من الآباء. فإذا لم تساعد المؤسسة التعليمية في تشجيع الآباء على نقل اللغة إلى الأجيال الجديدة عبر الوسط العائلي فإن دورها سيبقى ثانويا في هذه العملية (Fishman 1991).

إن الأهمية التي يكتسيها تعليم هذه اللغات لا يعني أنه وحده هو مفتاح نجاح عملية تنميتها. فلا بد من وجود سند خارجي يدعم ما يتم تلقينه داخل حجرات الدرس. فالتعليم وحده عاجز عن القيام بهذه المهمة أو حتى الحد من تراجع هذه اللغة في الاستعمال في غياب الدعم الكافي من عناصر وأطراف أخرى داخل المجتمع خصوصا آباء المتعلمين

(Fishman 1991, May 2008, Beck & Lam 2009). فالآباء يلعبون دورا حاسما في مصير اللغات، إذ عليهم يتوقف أمر توريث لغتهم لأبنائهم كما رأينا من قبل.

خلاصة القول أن عملية تنمية اللغات الضعيفة الحضور في المؤسسات الرسمية هي عملية عرضانية (transversale) تمس جميع المجالات. ولا يمكن لإجراء واحد أو مؤسسة واحدة أن تقوم بها، فإجراءات إعادة الحيوية ينبغي أن تتزامن. فلا يمكن لإجراء واحد في ميدان واحد أن يعاكس مسار التحول اللغوي، فالإعلام وحده لا يمكن أن يؤدي هذه الوظيفة كما أن التعليم وحده لن يقلب المعادلة، ومن تم لن يتأتى معاكسة مسار التحول اللغوي إلا بتظافر جهود جميع المؤسسات وفي مقدمتها مؤسسة الأسرة حيث يتم نقل اللغة إلى الأجيال الجديدة. إن إنقاذ اللغة الهشة يتطلب مجهودات كبرى. فتدريسها ينبغي أن يتم دعمه بتدخل عوامل أخرى، ونجد في مقدمتها اقتحامها لميادين جديدة واكتسابها لناطقين جدد، وكذا تطور وضعها الاعتباري، كل هذه الأمور ستخدم لا محالة عملية إعادة الحيوية للغات المعرضة لخطر الانقراض (Hornberber 1996 :157). كل ذلك يجعلنا نخلص إلى أن المدرسة لا يجب أن تكون الأداة الوحيدة لتنمية اللغات الهشة، إنما يجب أن تكون إجراءً وخطوة من بين الخطوات المتخذة عبر مسار متواصل تتدخل فيه مجموعة من المؤسسات بدءاً بالأسرة ومرورا بالمدرسة ووصولا إلى المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

### 3. 2. وضعية اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية بالمغرب

تكاد تنعدم دراسات حول موضوع تأثير تدريس اللغة الأمازيغية على وضعيتها السوسيولسانية، فأغلب ما نُشر حول هذا الموضوع يتناول تدريس اللغة الأمازيغية بشكل عام ويفصل في بعض الصعوبات التي تواجه هذا المشروع على مجموعة من المستويات. خلال الفقرات التالية سنقدم خلاصات بعض الدراسات النقدية التي تناولت تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب، حصيلته ودرجة مساهمته في تنمية هذه اللغة. وقفت أغلب هذه الدراسات على كون تدريس اللغة الأمازيغية من الطبيعي أن يكون له وقع إيجابي على وضعيتها السوسيولسانسة، لكن الظروف التي تُدرَّس فيها هذه اللغة لا يمكن أن تقدم مساعدة كبيرة لعملية تنميتها (El Kirat 2008 ، خلفي 2018). فهذا الأمر يتوقف على جودة التدريس أو توفر أو عدم توفر الظروف الملائمة لنجاح هذه العملية. عموما وقفت الدراسات التي أجريت حول تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب على مجموعة من الاختلالات

التي شابت هذه التجربة، منها اختلالات مرتبطة بالتدبير، وأخرى مرتبطة بالتقلبات السياسية ثم إشكالات مرتبطة بغياب التخطيط الاستراتيجي.

على المستوى التدبيري، لازال تدريس اللغة الأمازيغية يراوح مكانه، فالتجربة تشهد نقصا كبيرا في الموارد البشرية تجعل من تعميم تدريس هذه اللغة وطنيا هدفا صعب التحقق عمليا بالإمكانيات الهزيلة المرصودة لهذا الأمر مقارنة مع اللغات الأخرى. فتجربة تدريس اللغة الأمازيغية لا زالت محصورة في بعض المناطق ولا زالت محدودة ولم يتم تطويرها، بل هناك هوة كبيرة بين ما هو معلن وما هو موجود على أرض الواقع. فاللائحة المعلنة للمدارس التي تُدرَّس بها الأمازيغية غير ذات مصداقية نظرا لغياب مادة الأمازيغية في عدد كبير من هذه المدارس على أرض الواقع (El Kirat 2008). بل حتى المدارس التي تدرس بها هذه اللغة لا تتم فيها هذه العملية في ظروف سليمة، فالغلاف الزمني المخصص لكل حصة والمحدد في نصف ساعة يوميا لا يكفي لتدريس سليم للغة الأمازيغية (خلفي 2018)، وتتساءل الباحثة القيراط عما يمكن للطفل أن يستوعبه خلال نصف ساعة (El Kirat 2008). أكثر من ذلك، يعمد بعض الأساتذة إلى استغلال حصة الأمازيغية، الواردة في استعمالات الزمن، في دعم المواد الأخرى أو للقيام بأنشطة ترفيهية (Errihani 2008) .

ويأتي مشكل نقص الموارد البشرية على رأس المشاكل التي تعيق عملية تدريس اللغة الأمازيغية، فرغم أن الوزارة تطمح إلى تعميم تدريس هذه اللغة، إلا أنها اعتمدت في البداية فقط على بعض أساتذة اللغة العربية والفرنسية ولم تأخذ بشكل جدي تكوين أساتذة لتحقيق هدف تعميم اللغة الأمازيغية. كما عبر الكثير من الأساتذة عن رغبتهم في ترك تدريس اللغة الأمازيغية والرجوع إلى تدريس المواد التي كانوا يدرسونها نظرا لعدم وجود أي تحفيز من الدولة للتعويض عن المجهود الإضافي الذي يقومون به (Errihani 2008). وقد عمدت الوزارة فيما بعد إلى توظيف أساتذة متخصصين لكن عددهم قليل جدا يبدو معه هدف التعميم الأفقي بعيدا جدا، مما يعني أن الأمر ليس أولوية بالنسبة للمسؤولين على القطاع. تنضاف إلى هذه المعيقات مشاكل التكوين، فهناك نقص كبير في التكوين الأساسي والمستمر (خلفي 2018).

من جانب آخر، تأثرت التجربة بالتقلبات السياسية، فمن الملاحظ أن هذا الملف يتم تدبيره بشكل غير واضح ويتأثر بالتغييرات التي تطال المسؤولين على قطاع التربية والتكوين، حيث غالبا ما يتراجع أي مسؤول حكومي جديد عن برامج سابقيه، ويتبنى برامج جديدة ليتراجع عنها المسؤول الذي يأتي بعده. من جهة أخرى، أثرت الطبيعة السياسية للتجربة على مسارها، إذ لقيت مقاومة كبيرة من طرف المسؤولين الحكوميين ومن طرف آباء التلاميذ أيضا خصوصا في بداياتها (Errihani 2008).

على مستوى التخطيط الاستراتيجي، يبدو أن مشروع تدريس اللغة الأمازيغية لم يستند إلى خطة طريق واضحة تأخذ بعين الاعتبار توفير كل الظروف لإنجاح التجربة، يبدو أن الشروع في تدريس هذه اللغة لم تسبقه مرحلة إعداد، إذ لم يتم القيام بدراسة المحيط الذي ستتم فيه عملية التدريس قبل الشروع فيها. كان من الضروري إِذَنْ أن يسبق إدراج اللغة الأمازيغية في المنظومة التربوية مرحلة خاصة يتم خلالها توعية المواطنين بأهمية هذا الأمر وبالتالي تسهيل مصالحتهم مع هذه اللغة بعد زمن طويل اتسم بتبخيسها وتغييبها التام عن مؤسسات الدولة (El Kirat, Errihani 2008) .

بشكل عام، تندرج المشاكل المرتبطة بتدريس اللغة الأمازيغية بإشكالية أعمق، وهي عدم وضوح ملامح السياسة اللغوية بالمغرب، فمن الملاحظ أن الهوة القائمة بين النصوص القانونية والسياسات العمومية المتبعة تتسع بشكل كبير. فالدستور مثلا، يعترف بلغتين رسميتين (الأمازيغية والعربية)، لكن نجد وضعا آخر على أرض الواقع، فالعربية تتواجد بقوة في مجال التقاضي والتعليم، أما مجال الاقتصاد فيعرف سيطرة اللغة الفرنسية، أما الأمازيغية فلم تُسند إليها بعد أي وظيفة واضحة، هذا ما دفع بالباحث كمال نايت زراد للقول إن هذه الوضعية غير المستقرة للأمازيغية في المغرب قد تؤدي إلى وضعية أخرى يمكن اعتبارها في عداد اللغات المعرضة لخطر الانقراض (Nait Zerrad 2012).

### 3. 2 أثر تعليم اللغة الأمازيغية على وضعيتها السوسيو لسانية

اعتبارا لما سبق أن عرضناه في كون الأمازيغية تعيش وضعية غير مريحة في المنظومة التربوية، فمن الطبيعي أن تكون انعكاسات تدريسها على وضعيتها السوسيو لسانية محدودة. ومن أجل معالجة هذه الإشكالية، أنجزنا دراسة بمدينة أكادير ونواحيها، شملت مائة وعشرين

تلميذا وتلميذة، كلهم ناطقين بالأمازيغية، نصفهم تلقى دروس اللغة الأمازيغية لمدة ست سنوات بدون انقطاع ونصفهم الآخر لم يتلق دروس اللغة الأمازيغية، كما أن هذه الفئة المستجوبة تتميز بالتنوع على مستوى الانتماء الجغرافي (حضري - قروي). مكننا اختيار هاتين المجموعتين المختلفتين من إجراء مقارنة للوقوف على مدى تأثير تدريس اللغة الأمازيغية (بشكله الحالي) على المتعلمين من جانبين: جانب خاص بالمواقف والتمثلات وجانب خاص بالكفايات التواصلية. لا يسع هذا المقال للوقوف على تفاصيل الدراسة، لذلك سنكتفي بتقديم أهم نتائجها. خلصت هذه الدراسة إلى ما يلي:

- **على مستوى المواقف والتمثلات**

وقفت الدراسة عند إيجابية مواقف التلاميذ من الأمازيغية. واتضح أن هناك تأثير كبير لتدريس اللغة الأمازيغية على مواقف التلاميذ الذين تابعوا دروس اللغة الأمازيغية. بالمقابل، تدخلت عوامل أخرى للتأثير على مواقف التلاميذ الذين لم يستفيدوا من دروس اللغة الأمازيغية. من بين هذه العوامل نجد وسائل الإعلام والأنشطة الجمعوية، إضافة إلى تدريس اللغة الأمازيغية نفسه الذي يصل صداه إلى التلاميذ الذين لا يستفيدون منه في بعض المدارس وذلك عن طريق أصدقائهم وأقربائهم. اتضح لنا كذلك أن هناك ارتباطا وثيقا بين مواقف التلاميذ من الأمازيغية ومستوى كفاياتهم التواصلية في هذه اللغة، فكلما كانت كفاياتهما لتواصلية في الأمازيغية جيدة كلما أثر ذلك بشكل إيجابي على مواقفهم. في هذا الإطار أورد هيل وهيل أن الناطقين الذين يستعملون كلمات وتعابير مقترضة بكثافة، يتبنون مواقف سلبية من لغتهم حيث يعتبرونها لغة قاصرة غير قادرة على التعبير عن الأفكار وبالتالي لا تستحق الاستمرار. لذلك يبدأ الناطقون بالاقتراض المفرط من لغة مجاورة تتمتع بالحظوة، ويعتبرون لغتهم غير دقيقة وغير مستقلة ولا يحاولون خفض نسبة الاقتراض في لغتهم اليومية (Hill & Hill 1977).

وقد أكدت نتائج استجوابات التلاميذ بخصوص مواقفهم من اللغة الأمازيغية كون أغلبيتهم على وعي بقيمة هذه اللغة، ونادرا ما نصادف مواقف سلبية اتجاهها. ويكمن الفرق بين المجموعة التي استفادت من دروس اللغة الأمازيغية والمجموعة التي لم تستفد منها في المستوى المعرفي بالدرجة الأولى حيث يتفوق التلاميذ الذين استفادوا من دروس

اللغة الأمازيغية على نظرائهم الذين لم يستفيدوا منها من حيث معرفتهم بكون الأمازيغية لغة تتوفر على قواعد نحوية وعلى معاجم متخصصة. خلاصة القول إن دروس اللغة الأمازيغية تؤثر بشكل كبير في اتجاه تحسين مواقف المتعلمين، لكن هذا الأمر ليس هو المحفز الوحيد، إنما تدخلت عوامل أخرى للتأثير على مواقف التلاميذ، منها وسائل الإعلام وأنشطة المجتمع المدني.

- **على مستوى الكفايات التواصلية**

أظهرت نتائج الاستجوابات تفوقا واضحا للتلاميذ الذين تلقوا دروس اللغة الأمازيغية لمدة ست سنوات بدون انقطاع، إذ حصلوا على نسبة % 64,71 من الأجوبة الصحيحة مقابل 47% للمجموعة الأخرى (التلاميذ الذين لم يتلقوا دروس اللغة الأمازيغية طيلة مسارهم الدراسي). وقد وصل الفارق بين المجموعتين إلى 17,71%.

فيما يخص تفاصيل هذه النتائج، يبدو أن تفوق التلاميذ الذين تابعوا دروس اللغة الأمازيغية أكثر وضوحا في جانب المعجم، إذ حصل التلاميذ الذين تلقوا دروس اللغة الأمازيغية على نسبة 57,78 من الأجوبة الصحيحة مقابل 35,03% من الأجوبة الصحيحة بالنسبة للمجموعة الأخرى بفارق كبير وصل إلى 22,75%. ويبدو تأثير تدريس اللغة الأمازيغية واضحا أيضا من خلال مجال النحو لكن بشكل أقل من مجال المعجم حيث حصل التلاميذ الذين تلقوا دروس اللغة الأمازيغية على نسبة 71,65% من الأجوبة الصحيحة مقابل 58,97% من الأجوبة الصحيحة التي حققها التلاميذ الذين لم يستفيدوا من دروس اللغة الأمازيغية ليصل الفارق بين المجموعتين إلى 12,68%.

اتضح إذن أن تدريس اللغة الأمازيغية يؤثر فعلا بشكل إيجابي على الكفايات التواصلية للتلاميذ، وأن هذا التأثير يظهر في مجال المعجم أكثر مما يظهر في مجال النحو. وأظهرت النتائج كذلك فقرا كبيراً في نتائج التلاميذ الذين لم يتابعوا دروس اللغة الأمازيغية، لذلك ترددت لديهم عبارة «ⵓⵔ ⵙⵙⵉⵏⵖ» (لا أعرف) بشكل كبير إضافة إلى حضور الاقتراض المفرط من الدارجة في جميع الحقول المعجمية. بالمقابل، هناك تنوع في أجوبة التلاميذ الذين استفادوا من دروس اللغة الأمازيغية.

إذا كان هذا التأثير واضحا من الناحية الكمية من خلال نتائج الاستجوابات فإن ما يتم تدريسه، على ما يبدو، لا يتجاوز الإطار المدرسي والسياق التعليمي وجدران الفصل. فالتلاميذ يربطون ما تلقوه في الفصل الدراسي بسياق التدريس فقط. ولا يمتد هذا التأثير إلى لغتهم اليومية، إذ بمجرد تغيير سياق الكلام أو الانتقال إلى الحديث التلقائي (سرد قصة أو حدث معين)، تبرز مجموعة من الأخطاء المعجمية والنحوية التي لم تظهر في سياق إجابتهم عن الأسئلة في سياق آخر. وينتقل التلميذ إلى ما عهده من استعمال المقترض وتكييف القواعد النحوية الأمازيغية مع قواعد الدارجة. إن التلميذ، إذن، يميل إلى استعمال المعطيات المعجمية والنحوية التي تلقاها فقط في سياق محدود ألا وهو الفصل الدراسي. فاستجوابات التلاميذ الذين تلقوا دروس اللغة الأمازيغية أظهرت أن هناك استمرارا لاستعمال المقترض، فقد ربح المقترض مسافات جديدة، إذ امتد إلى مصطلحات كانت تقاوم الاقتراض كمصطلح «ⵓⵎⵍⵉⵍ» الذي ورد في دراسة بوكوس (1981) أنه كان من بين المصطلحات التي لم يتم تعويضها نظرا لتماسك بنيتها، إلا أن هذا المصطلح تم تعويضه من طرف مجموعة من التلاميذ المستجوبين في المجال الحضري بـ «ⴰⴱⵉⴹⵉ». الأمر نفسه يقال عن فعل «ⴰⵔⴰ» (كتب) الذي تم تعويضه أيضا بالمقترض «ktb» فيُقَال «ⴰⵔ ⵜⵜⴽⵜⴰⴱⵖ»(أكتُبُ) بدل «ⴰⵔ ⵜⵜⴰⵔⴰⵖ».

يتضح إذن أن تأثير محيط التلميذ على كفاياته التواصلية أقوى من تأثير المدرسة. فما يتعلمه مرتبط فقط بسياق الدراسة داخل الفصل الدراسي. فهذا التأثير إذن يرتبط بالمجال المدرسي المحدود ولم يتجاوز ذلك.

من جانب آخر، اتضح لنا، من خلال مقارنة النتائج الخاصة بمجال اللغة وتلك الخاصة بمجال المواقف، أن تدريس اللغة الأمازيغية له تأثير أوضح في مجال المواقف أكثر من مجال اللغة. هذا التأثير الواضح هو في حد ذاته شيء إيجابي، لكنه لا يكفي لكبح التراجع الملاحظ في الكفايات التواصلية للناطقين بالأمازيغية. فالمواقف من اللغات، ولو كانت إيجابية بشكل كبير، لا تساهم بشكل أوتوماتيكي في تحسين الوضعية السوسيو لسانسة للغات (هورنبوركر وكينك Hornberger & King 1996). إن التأثير على اللغة اليومية للمتعلم في اتجاه دعمها وتطويرها يحتاج إلى مجهود أكبر، ونستطيع القول إنه مرتبط أيضا بجودة عملية التدريس ومستواها. هناك من يذهب إلى حد الجزم أن إدراج لغة ما كمادة مُدَرَّسة لا يكفي للتأثير على اللغة اليومية للمتعلمين، بل لا بد من جعل اللغة المعنية لغة للتدريس أيضا.

مجمل القول إنه من الصعب تحسين الوضعية السوسيو لسانية للغات عن طريق التعليم وحده، بل لا بد من برامج عرضانية تمس جميع الميادين يعتبر التعليم أكثرها أهمية (Hornberger & King 1996).

## 4 . خلاصة عامة

ناقشنا أهم المنطلقات الأساسية لتدريس اللغة الأمازيغية، منها ما يرتبط بمجال البيداغوجية، وما يرتبط بمجال السوسيولسانيات. وقد خلصنا إلى ما يلي:

- أن استعمال اللغات الأم في التعليم لا يمكنه إلا أن يساعد في العملية التعليمية التعلمية، حيث أن مجموعة من الدراسات العلمية ساندت هذه الأطروحة؛

- أن الوضعية السوسيو لسانية للغة الأمازيغية بالمغرب تدعو للقلق، حيث تؤثر مجموعة من الظواهر على مستقبلها وتجعلها عرضة للاختفاء من التداول اليومي في المستقبل.

وقد قمنا بتحليل لوضعية اللغة الأمازيغية على ضوء مقاييس اليونسكو حيث أشرنا إلى أن الأمازيغية تعيش وضعا غير مريح خصوصا في المجال الحضري الذي يعرف انتشار مجموعة من الظواهر التي تؤثر سلبا على وضعيتها السوسيو لسانية (El Kirat 2004)، (بوكوس 2013، خلفي 2018). من بين هذه الظواهر: توقف الآباء عن تعليم اللغة الأمازيغية للأجيال الجديدة، وتراجع مستويات الكفايات التواصلية لدى الناطقين بالأمازيغية.

كما قدمنا خلال الفقرات السابقة نتائج بعض الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع تدريس اللغة الأمازيغية بالمغرب، خلص معظمها إلى كون الطريقة التي تم بها إدخال اللغة الأمازيغية إلى التعليم اتسمت بالتسرع وعدم وضوح الرؤيا (El Kirat, Errihani 2008). وقد ساهم غياب الأمازيغية عن المؤسسات الرسمية في تفاقم وضعية هذه اللغة.

وختمنا وضعيتها السوسيو لسانية. حيث خلصنا إلى أن تعليم الأمازيغية ساهم بشكل كبير في تحسين مواقف المتعلمين من هذه اللغة، إلا أن تأثيره على اللغة اليومية للمتعلمين يحتاج إلى المزيد من الجهود من أجل تجويد تدريس هذه اللغة وتعميمه.

كما خلصنا كذلك إلى أن إعادة الحيوية للغة الأمازيغية وتنميتها يتطلب تظافر جهود جميع المتدخلين، وتطبيق التوصيات الصادرة عن اليونسكو[1]، في تقريرها الخاص باللغات الهشة (أو ما يسمى باللغات المعرضة لخطر الانقراض)، من خلال القيام بمجموعة من الإجراءات التي ترمي إلى رد الاعتبار للغة الأمازيغية والحيلولة دون اختفائها. من بين هذه التوصيات خلق مناخ ملائم لتشجيع الناطقين باللغات الهشة على التواصل بها وتعليمها لأبنائهم، وهذا يستلزم في غالب الأحيان سن سياسة وطنية تعترف بهذه اللغات وتحميها، وكذا وجود منظومة تعليمية تأخذ بعين الاعتبار اللغة الأم للأطفال. واعتبارا لكون السبب الحاسم في تخلي الناطقين ببعض اللغات المعرضة لخطر الانقراض عن لغاتهم لصالح لغات أخرى يرجع بالأساس إلى المواقف النمطية منها وبعض التمثلات السلبية عنها، فإن تغيير هذه المواقف والتمثلات يستدعي خلق جو مشجع للتعدد الثقافي واحترام اللغات الهشة، لكي يصبح بالتالي استعمالها في التخاطب اليومي امتيازا قبل أن يكون عائقا. ولكي تساهم المدرسة بشكل إيجابي في عملية إعادة الاعتبار للأمازيغية، لابد من إعطاء الثقافة الأمازيغية وتاريخ الأمازيغ مكانة خاصة داخل المنظومة التربوية (خلفي 2012)، كما أنه لا بد كذلك من إعادة الاعتبار للناطقين بالأمازيغية وتوفير الأمن اللغوي عبر إعادة الاعتبار للغتهم وهويتهم.

(1) انظر الرابط: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_eng (تاريخ التصفح 13 فبراير 2020).

## بيبلوغرافيا

– المندوبية السامية للتخطيط (2018)، **معطيات الإحصاء العام للسكان والسكنى - المستوى الوطني. الرباط.**

– الجريدة الرسمية عدد 6816 الصادرة بتاريخ 26 شتنبر 2019: **القانون التنظيمي رقم 26.16 المتعلق بتحديد مراحل تفعيل الطابع الرسمي للأمازيغية وكيفيات إدماجها في مجال التعليم وفي مجالات الحياة العامة ذات الأولوية.**

– الجهادي الحسين (1999)، «التدريس بالأمازيغية في المدارس العتيقة بسوس»، في: **تعليم اللغة الأمازيغية، إشكالات، تجارب، آفاق**، أعمال الدورة الخامسة لجمعية الجامعة الصيفية يوليوز 1996، مطبعة المعارف الجديدة.

– بوكوس أحمد، (2003): **الأمازيغية والسياسة اللغوية والثقافية بالمغرب**. منشورات مركز طارق ابن زياد، مطبعة فيديبرانت، الرباط.

– بوكوس أحمد، (2013)، **مسار اللغة الأمازيغية، الرهانات والاستراتيجيات**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

– عبدالله بوزنداك، (2016)، «**دور التعليم في إعادة الحيوية للغات الهشة، اللغة الأمازيغية بمدينة أكادير ونواحيها نموذجا**»، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة محمد بن عبد الله - فاس.

– موريف علي، (2015)، «**تدريس التاريخ وبناء الهوية الوطنية: مُساهمة في التحليل السُّوسيو تربوي للخطاب التاريخي المدرسي بالمغرب**»، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية.

– خلفي عبد السلام، (2018)، **سؤال الأمازيغية بالمغرب من الإقصاء إلى الترسيم**، منشورات المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، الرباط.

– خلفي عبد السلام (2012)، «المعارف والقيم في المناهج الدراسية، قراءة نقدية واستشرافية» في مجلة **المدرسة المغربية، العدد** 4 - 5 أكتوبر 2012، سابريس، الدارالبيضاء.

– خلفي عبدالسلام، (2000)، «**اللغة الأم وسلطة المأسسة، مبحث في الوضعية اللغوية والثقافية بالمغرب**»، مطبعة أمبريال، الرباط.

- Baker, C.(2006), «Psychosociological Analysis in Language Policy». in Thomas Ricento (ed) *Introduction to Language Policy*. Maden, MA : Blackwell. Pp. 210-28.
- Beck, D., & Lam, Y. (2009), «Language loss and linguistic suicide : A case study from the Sierra Norte de Puebla, Mexico». In Cummin S., *et al* (eds.), *All the Things You Are: A Festschrift for Jack Chambers*, 5–16. Toronto : Toronto Working Papers in Linguistics. [En ligne : https://www.ualberta.ca/~dbeck/Chambers.pdf] consulté le 23.04.20.
- Benson C. (2004) «The importance of mother tongue-based schoolong for educational quality», Background paper prepared for the *Education for All Global Monitoring Report.*

  [En linge : https: // unesdoc.unesco.org/ark:/48223/p f0000146632] consul té le 10.1019.
- Bensoukas, K. (2009), «The loss of negative verb morphology in Tashlhit : variation approach». In *Asinag*, N° 2, Ircam, Rabat. Pp.89-110.
- Bentahila, A., & Davies, E. E. (1992), «Convergence and Divergence, two cases of Language Shift in Morocco». In Fase, w. *et al* (Eds), *Maintenance and loss of Minority Languages.* (197-210), Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.
- Boukhris F. et al . (2008), *La nouvelle grammaire de l'amazighe*, IRCAM, Rabat.
- Boukous, A., (1981), «Le langage enfantin. Approche sociolinguistique», *Langues et Littératures* n°1, p. 7- 40.
- Chakrani, B.&& Huang, J. (2012), «The work of ideology: examining class, language use, and attitudes among Moroccan university students» In *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* .

  http: // jasonhuangatwork.com/papers/Chakrani_&_Huang_in_press.pdf
- Crawford, J. (1995), «Endangered Native American languages : What is to be done, and why ?» In : *The Bilingual Research Journal,* Winter 1995, Vol. 19, No. 1. Pp. 17-38. [En ligne : https: // castl.duq.edu/Conferences/Urbanlearnr/Endangered_Native_American.pdf] consulté en janvier 2016.
- Crystal, D. (2000), *Language Death*, Cambridge University Press.
- Dorian, N. (1982), «Language Loss and Maintenance in Language Contact Situations». In R. Lambert & B. Freed (eds), *The Loss of Language Skills.* Rowley, MA: Newbury House Publishers. PP. 44-59.
- El Aissati A. (1993), «Berber in Morocco and Algeria: Revival or Decay». In: *AILA* Review (Association Internationale de "L" 'inguistique Appli-

quée), 10,Case Studies in Minority Languages. Pp. 88-109.

- El Kirat, Y. (2004), *The Lexical and Morphological Structure of the Amazigh of Beni Iznassen in a Context of Language Loss*. PH.D. Dissertation. University Mohamed V, Faculty of Letters, Department *of English. Rabat. Morocco.*
- El Kirat, Y. (2008), «Bilingualism, Language Teaching, Language Transmission and Language Endangerment: The Caseof Amazigh in Morocco» in T. De Graaf, *et al* (eds.) *Endangered Languages and Language Learning*. Proceedings of the XII FEL Conference. Fryske Akademy, It Aljemint, L/ouwert /Leeuwarden, The Nederlands, 24-27September 2008. Bath, UK.
- El Mountassir, A. (2003), *Dictionnaire des verbes Tachelhite – Français (parler berbère du sud du Maroc)* l'Harmattan, Paris.
- Ennaji, M. (1997), «The sociology of Beber : change and continuity». In *International Journal of Sociology of Language*, N°123. Pp: 23-40.
- Errihani, M. (2008), *Language Policy in Morocco, implications of recognizing and teaching* Berber. VDM. Verlag. Dr. Mûller Akitiengesellschaft & Co. Dc. KG.
- Fishman J. (ed.) (1966), *Language Loyalty in the United States : The maintenance and Prepetuation of Non-English Mother-Tongues by American Ethnic and Religious Groups*. The Hague : Mouton.
- Fishman, J. (1991), *Reversing Language Shist : Theoritical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hagège. C. (2000), *Halteà la mort des langues*. Editions Odille Jacob. Paris.
- Hill, J. & Hill. K. (1977), «Language Death and Relexification in Tlaxcalan Nahuatl». *International Journal of The Sociology of Language*, 12. P P. 55-70.
- Hoekstra,E. & Slofstra, B. (2008), «How majority languages influence minority languages : the linguistic mechanisms and some consequences for language maintenance through education». In Graaf, T. et al (eds), *Endangered Languages and Language Learning*. Fryske Akademy, Leeuwarden, The Netherlands. Pp.31-37.
- Hornberger N. & King K. A., (1996), «Language Revitalization in Andes : Can the Schools Reverse Language Shift?» In *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, Vol. 17, N°.6. Pp. 427-441.

- Jlok, M. et Belghazi, H. (2009), «Autour d'une école rurale. Perception parentales de l'enseignement de l'amazighe", In ⴰⵙⵉⵏⴰⴳ, N° 2, IRCAM, Rabat. P p. 55-87.
- May, S. (2008), *Language and Minority Rights: Ethnicity, nationalism and the politics of language*. New York: Routledge.
- Mc Carty, T. L. (1998), «Schooling, Resistance & American Indian Languages». In *International Journal of Sociology of Language*, Vol. 132. Pp. 27-41.
- Naît-Zerrad, K. (2012), «Le berbère, l'aménagement linguistique et les linguistes» In Minstère de la Culture et de la Communication, *Langues de France, langues en danger : aménagement et rôle des linguistes*. Privat Toulouse. Pp: 153-160 http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/ 93442/840558/file/cahier-obs_3_langues-en-danger_def.pdf
- Ó Laoire, M. (2006), «Language Education and Language Revival». In K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Volume 6, Oxford.
- Ó Laoire M. (2008), «Indigenous language revitalization». *Te Kaharoa* 1. Pp: 203-221

  [En ligne: https://www.researchgate.net /publication /277107181_Indige nous_Language_Revitalisation_and_Globalisation/fulltext/559e31e008a eb45d1715f94f/277107181_Indigenous_Language_Revitalisation_and_ Globalisation.pdf?origin=publication_detail] Consulté le 23.04.20.
- Reino, T. (2006), *Language Attitudes: Amazigh in Morocco*,Undergraduate Theses. Swarthmore College. [En ligne : https://scholarship.tricolib.brynmawr.edu/bitstream/handle/10066/10202/Reino_thesis_2007.pdf?sequence = 1] consulté 10.1019.
- Sadiqi, F. (2003), *Woman, Gender and Language in Morocco*. Brill, Leiden, Boston.
- Skutnabb-Kangas, T., & McCarty, T. L. (2008). «Key concepts in bilingual education:
- Ideological, historical, epistemological and empirical foundations». In J. Cummins and N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education. (Pp. 3-17). New York : Springer Science. [En ligne : http://www.tove-skutnabb-kangas.org /pdf /Key_concepts_in_bilingual_education_Tove_Skutnabb_Kangas_ and_Teresa_L_McCarty.pdf], consulté le 10.1019.
- Youssi, A. (1989), «Lexical Processes in the Berber of the Madia in Morocco». In J. Lleines (Ed), *La linguistique au Maghreb*. Rabat : Editions Okad. Pp. 264-281.

LABOV, W. (1976), Sociolinguistique, les éditions de Minuit, Paris.

MAHRAZI, M. (2009), «La démarche pan-berbère est-elle possible pour une éventuelle standardisation de la langue berbère?», asinag, n°3, p. 41-52.

MARTINET, A. (1970), Eléments de linguistique générale, Colin, Paris.

REY, A. (1970), La lexicologie, lectures, Klincksieck, Paris.

REY, A. (1977), Lexique : image et modèle, du dictionnaire à la lexicologie, Colin, Paris,

TAÏFI, M. (1990), «Pour une théorie des schèmes en berbère», Etudes et *documents berbères*, n° 7, Edisud, Aix-en-Provence, pp. 92-110.

**Manuel Scolaire**

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1, 2004, adlis n unlmad, Casablanca, Afrique Orient, première édition.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2004, adlis n unlmad, Rabat, Okad, première édition.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3, 2005, adlis n unlmad, Rabat, Okad, première édition.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4, 2006, adlis n unlmad, Rabat, Okad, première édition.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉ ⵖⵜ 5, 2007, adlis n unlmad, Rabat, Okad, première édition.

ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6, 2008, adlis n unlmad, Rabat, Al Maarif Al Jadida, première édition.

En étudiant de près les manuels scolaires du primaire «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ», plusieurs procédés et techniques ont été mis en application afin de surmonter et de gérer au mieux la variation lexicale de l'amazighe marocain. Dans l'ensemble, ces procédés ont permis une gestion plus au moins réussie de la variation.

Mais pour vérifier réellement la réussite de la gestion lexicale menée par les concepteurs des manuels scolaires, il s'avère plus efficace d'effectuer une étude scientifique auprès des élèves. Cette étude doit viser essentiellement la compétence lexicale des élèves à travers la production orale et écrite.

La gestion de la variation lexicale en amazighe, d'une manière générale et dans les manuels scolaires en particulier, demeure une question délicate et aussi d'actualité. La question de la variation touche même le domaine spécifique au lexique qui est la lexicographie monolingue. L'analyse des manuels scolaire d'un point de vue lexicale, a permis de voir de près les diverses méthodes déployées par les auteurs afin de surmonter les difficultés que peuvent être posées par la variation lexicale en amazighe marocain.

**Bibliographie**


AGNAOU, F. (2009), «vers une didactique de l'amazighe», Asinag, n° 2, p. 21-30.

AGNAOU, F. (2009), «Curricula et manuels scolaires : pour quel aménagement linguistique de l'amazighe marocain?», Asinag, n° 3, p. 109-126.

AMEUR, M. et *al*. (2004), Initiation à la langue amazighe, Rabat, Publications de l'IRCAM.

AMEUR, M. et *al*. (2006), Graphie et orthographe de l'amazighe, Publications de l'IRCAM, Rabat.

AMEUR, M. (2007), Emprunt et créativité lexicale en berbère: traitement en situation d'aménagement linguistique, Thèse de Doctorat d'Etat, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fès.

BOUKOUS, A. (2009), «Aménagement de l'amazighe : pour une planification stratégique», asinag, n° 3, p.13-40.

BOUKHRIS, F. et *al*. (2008), La nouvelle grammaire de l'amazighe). Publications de l'IRCAM, Rabat.

BOUMALK, A. (2009), «Conditions de réussite d'un aménagement efficient de l'amazighe», asinag, n°3, p. 53-61.

CASTELLANOS,C.(2003),«Enseignement et standardisation. Les deux urgences de l'amazigh : la langue commune et l'aménagement néologique», in Actes du colloque international sur l'amazighe : Education et langues maternelles: l'exemple de l'amazigh, organisé par la Fondation BMCE, p. 21- 48.

différentes variantes dans le même texte, ont créé des phrases «hybrides[1]». En effet, une phrase «hybride» peut contenir des mots appartenant au moins à deux variantes comme elle peut comporter aussi des néologismes. Par exemple cette phrase extraite dans le manuel de la 5ème année, page 69 : ⵉⴹⵍⵍⵉ, ⵓⵎⵉ ⵙⵙⴽⵔⵖ ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ ⵉⵏⵓ, ⴷⴷⵉⵖ ⵉⵍⵎⵎⴰ ⴰⴷ ⴳⵏⵖ, on assiste à la présence des trois variantes en plus de la néologie. Ainsi, ⵉⴹⵍⵍⵉ et ⴷⴷⵉⵖ représentent la variante tamazighte ; ⵓⵎⵉ représente tarifite, ⵉⵍⵎⵎⴰ représente tachelhite ; ⴳⵏⵖ est panamazighe et ⵉⵍⵓⵖⵎⴰ est un néologisme.

Ci-dessous d'autres exemples de phrases hybrides extraites des manuels :

- ⴰⵣⵓⵍ (néo.)[2] ⵏⴰⴷⵢⴰ ! ⵎⵉⵏ (rif.)[3] ⵜⵙⵎⵓⵥⵥⵓⵍⴷ (clh.[4]). (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p. 36)
- ⵍⵍⴰⵏ ⵡⵉⵍⵍⵉ (clh.) ⵉⵜⵜⴰⵢⵍⴰⵍⵏ (mzgh[5]., clh.) ⵉⵍⵉⵏ ⵢⵉⵏⵏⵉ (rif.) ⵉⴳⴳⵓⵔⵏ (rif.) (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 58).
- ⵍⵍⴰⵏ ⵡⵉⵍⵍⵉ (clh.) ⵉⵛⵜⵜⴰⵏ (clh.) ⵜⵓⴳⴰ, ⵉⵍⵉⵏ ⵡⵉⵏⵏⴰ (mzgh.) ⵉⵜⵜⵓⵜⵜⵏ (mzgh., rif.) ⴰⴽⵙⵓⵎ· (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 58).
- ⴰⴷⴷⴰⵢ (mzgh.) ⴳⵉⵙ ⵜⵙⵎⵓⵥⵥⵍⴷ (clh.).
- ⵓⵎⵉ (rif.) ⵏⴼⴼⵖ (comm.), ⴷⴷⵉⵖ (mzgh.) ⴷⴰⵔⵙ (clh.), ⵏⵏⵉⵖ ⴰⵙ (comm.)· (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 5 : p.38).

Cette manière de faire peut altérer d'une façon ou d'une autre l'authenticité de la langue en produisant des phrases un peu forcées et non spontanées. À mon avis, il sera préférable, pour garantir la présence des variantes dans un même texte, de procéder par varier les phrases et non pas les mots ; autrement dit, de rédiger les phrases dans une même variante et que le texte contient des phrases issues de trois grandes variantes de l'amazighe marocain.

**Conclusion**

La question de la variation lexicale et sa gestion est l'un des problèmes qui se posent avec acuité aux amazighisants (linguistes, aménageurs de la langue, didacticiens et pédagogues). Ainsi, comment peut-on tirer parti pleinement des atouts offerts par la variation lexicale dans le processus de l'aménagement linguistique tout en gardant la vivacité et l'authenticité de la langue parlée et aussi en évitant le rejet et le délaissement d'une partie importante du lexique (les synonymes)? Comment un auteur d'un manuel scolaire peut gérer la variation lexicale tout en veillant à ce que l'élève ne se sent pas éloigné de son parler qu'il pratique tous les jours?

---

1 J'entends par «phrase hybride», une phrase qui est un mélange de mots provenant de différentes variantes.
2 néologique.
3 tarifite
4 tachelhite
5 tamazighte

emprunteuse doit procéder par une adaptation de ces emprunts à leur nouveau milieu linguistique. Cette adaptation «*se traduit par des altérations d'ordre phonétique et / ou graphique*» (L. Guilbert 1973 : 23). En effet l'amazighe a cette force d'adaptation des termes étrangers dans le système linguistique «*certaines données morpho-phonologiques berbères constituent donc autant de conditions favorables à l'intégration de certains emprunts externes*.» (R.Achab 1996: 336).

Dans les manuels scolaires du primaire, on a constaté que les emprunts intégrés c'est-à-dire ceux qui ont reçus les traits morphologiques et phonétiques de la langue amazighe ont été utilisés (ⵓⵃⴷⵙ (Manuel 3 : p.122), ⵜⴰⵇⴱⵉⵍⵜ. Néanmoins, on a remarqué une chasse systématique aux emprunts qui n'ont pas reçus les traits morphologiques et phonétiques de l'amazighe :

- ⴰⵣⴰⵜⵉⵎ au lieu de ⵣⵣⵉⵜ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4: p.14);
- ⴰⴷⵡⴰⵙ au lieu de ⵚⵚⴰⵃⵜ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4: p.14);
- ⴰⵣⴰⵜⵉⵎ ⵏ ⵓⵣⵎⵎⵓⵔ au lieu de ⵣⵣⵛⵜ ⵏ ⵣⵣⵉⵜⵓⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ4 : p.24);
- ⵜⴰⴽⵏⴰⵔⵉⵢⵜ au lieu de ⵜⴰⵀⵏⴷⵛⵜ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p.24);
- ⴰⵣⴳⵏ au lieu de ⴰⵎⵏⴰⵚⴼ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p.28);
- ⴰⵏⵙⴰ au lieu de ⵍⴱⵍⴰⵚ ⵜ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 56);
- ⵉⵍⵓⵍ au lieu de ⵉⵅⵍⵇ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 3 : p. 10);
- ⴰⵥⴰⵡⴰⵏ au lieu de ⵍⵎⵓⵙⵉⵇⴰ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 3 : p. 14);
- ⵜⵉⵏⵎⵍ au lieu de ⵍⵎⴷⵔⴰⵙⴰ ou ⵙⴽⵉⵍⴰ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 3 : p.14);
- ⴰⵎⴰⵔⵉⵔ au lieu de ⵍⵎⵓⵖⵏⵏⵉ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 3 : p.14).

Par contre, on a pu relever l'usage des emprunts sans les avoir faire entrer dans le moule de la langue amazighe en l'occurrence ⵛⵛⴽⵍⴰⵟ «chocolt», ⵜⵉⵏⵉⵙ «tennis».

Souvent, la rubrique «amawal / tamawalt» est réservée à expliquer les néologismes utilisés dans le texte, mais on a relevé un cas où il a joué le rôle contraire en expliquant un mot natif par un néologisme :

ⵜⴰⵖⴰⵔⵜ : ⵜⴰⵣⴰⵡⴰ, ⵡⴰⵔⴰⵏⵥⴰⵕ

En effet, ⵡⴰⵔⴰⵏⵥⴰⵕ est un néologisme qui a été créé à partir de ⵡⴰⵔ «sans» et ⴰⵏⵥⴰⵕ «pluie». La question qui se pose est pourquoi la création de ce nouveau mot tant que deux mots natifs sont attestés.

**6. Les phrases «hybrides»**

Pour confectionner des textes dits «standards» surtout dans le dernier cycle du primaire, les concepteurs des manuels scolaires, par souci de faire intégrer les

Malgré ces choix qui sont le résultat d'un consensus entre les auteurs, on a relevé des *infractions*. Ainsi, l'usage de ⵉⵖ au lieu de ⵉⴳ dans le texte de lecture du Manuel de la 6ème année (p. 25 p. 34 et p. 94) et dans le texte de l'activité «ⴰⵙⵏⴰⵢ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ» de manuel de 4ème année (p. 30). L'usage de ⴰⵢⵍⵍⵉⵖ au lieu de ⴰⵍⵍⵉⴳ dans le texte de lecture du manuel de la 6ème année (p.10). L'usage de la forme ⵖ au lieu de ⴳ dans le texte de lecture du manuel de la 6ème année p.94.

A côté de ces petites irrégularités constatées par rapport à l'usage de mots choisis par consensus dans les textes, on s'interroge sur le traitement accordé aux mots panamazighes.

**4. Le non usage de mots panamazighes dans le corps du texte**

La langue amazighe, même s'elle est marquée par une variation plus au moins importante, renferme une grande partie du lexique partagé par les différentes variantes. Ainsi, une seule variante peut avoir à son actif deux signifiés pour un seul signe. On trouve un mot panamazighe, attesté dans plusieurs variantes, et son synonyme utilisé seulement dans l'aire géographique de cette variante. Ce lexique commun peut évidemment être touché par la variation morphologique et surtout phonétique.

Ceci dit, il est évident que ces mots panamazighes auraient une priorité par rapport aux mots cantonnés seulement dans une aire géographique plus restreinte. Ainsi, les mots ⵉⵅⴼ «tête» et ⴰⵔⴱⴰ « enfant» sont considérés comme panamazighe par rapport à leur synonymes (ⴰⵇⵔⵔⵓ, ⴰⵣⴷⵊⵉⴼ, ⴰⴳⴰⵢⵢⵓ, …) et (ⴰⴼⵔⵓⵅ, ⴰⵃⵏⵊⵉⵔ, ⵉⵛⵉⵔⵔⵉ, …) qui sont utilisés dans les différentes variantes de l'amazighe. Par conséquent, dans les textes des manuels 5 et 6, les mots panamazighes doivent être utilisés au moins dans les textes de lecture. Néanmoins, on a pu relever l'usage de ⴰⴳⴰⵢⵢⵓ dans le Manuel de la 6ème année (p.10). Le mot panamazighe est donné dans la rubrique «ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ» comme synonyme.

**5. La chasse aux emprunts par les mots natifs**

Comme toutes les langues naturelles, la langue amazighe était, et est toujours, en contact avec plusieurs langues et différentes civilisations (phénicienne, latine, arabe, française, etc.) qui se sont succédées en Afrique du Nord. Par le contact direct avec ces langues, l'amazighe a bénéficié des apports étrangers pour enrichir son vocabulaire : «*l'emprunt constitue un mode d'enrichissement linguistique commun à toutes les époques et à toutes les langues dès qu'il y a eu contact avec au moins une autre langue. L'emprunt lexical figure au nombre de principaux moyens qu'a une langue d'enrichir son stock lexical.*» (Ch. Jacquet-Peau 2003 : 81). Il est aussi une forme d'innovation du lexique comme le constate Louis Deroy (1956 : 4) : «*le mot emprunté est en effet, par essence, un néologisme, c'est-à-dire une acception nouvelle introduite dans le vocabulaire d'une langue, à une époque déterminée*». Pour ne pas dénaturer son propre système, la langue

Dans les niveaux inférieurs, les manuels ont été rédigés essentiellement dans les variantes locales avec une ouverture progressive sur d'autres variantes. Dans ces derniers, et dans l'activité de lecture, on assiste à trois textes. Chaque texte présente une variante donnée. A partir de la 5ème année, un seul texte de lecture est destiné aux élèves marocains. Par ailleurs, à côté de ce texte de lecture censé être rédigé dans un amazighe standard, on trouve des textes dits authentiques (conte, poème, …) qui sont écrits dans les variantes.

En examinant ces textes d'un point de vue lexical, on a relevé quelques remarques relatives à la chasse aux emprunts, l'usage des mots natifs et l'ouverture sur d'autres variantes. Ainsi, pour la chasse aux emprunts en faisant l'usage des mots natifs relevés dans les autres variantes, et dans des textes représentant la variante tarifite, par exemple, on a constaté qu'il n'y a pas une systématicité rigoureuse dans l'usage de ce procédé. Ainsi, dans le texte de la 6ème année page 18, on a souligné l'usage de mot ⴰⴹⵓ au lieu de ⴰⵔⵔⵉⵃⵜ, et ⴽⴹⵓ au lieu de ⵛⵎⵎ. Egalement le recours au mot ⴰⴷⵖⴰⵔ au lieu de ⵍⴱⵍⴰⵚⵜ dans le manuel de la 6ème année page 20. Par contre, et pour la même variante (tarifite), dans le texte authentique de la 5ème année page 90, on assiste à l'usage de l'emprunt ⴷⵇⵍ (être lourd) au lieu de recourir aux mots natifs en usage dans les autres variantes : ⵙⵜⵉⵍ et ⵥⴹⴰⵢ.

En revanche, on assiste à l'usage des synonymes issus des autres variantes même si le mot natif existe dans cette variante. Ainsi, dans le texte de tamazighte (manuel de la 6ème année, page 19) on a relevé l'usage de mot ⵊⴰⵀⵙ attesté dans la variante tarifite au lieu de ⵖⵉⵀⵙ et aussi ⵖⴰ et ⴳⵉⵙ attestés dans la variante tachelhite au lieu de ⴰⴷ et ⴷⵉⴽⵙ ou ⴳⵉⴳⵙ.

**3.2.6 . Le choix d'une forme au détriment des autres**

Les concepteurs des manuels scolaires, dans le but d'homogénéiser certaines formes, surtout celles qui relèvent de la classe des mots grammaticaux et qui varient d'un point de vue phonétique et morphologique, ont fait des choix en se basant sur des consensus. Ainsi, ils ont adopté des formes et ont écarté d'autres. À titre d'exemple, la conjonction «mais» en amazighe connait plusieurs formes selon les variantes. Le choix de la forme ⵎⴰⵛⴰ «mais» a été adopté au détriment des réalisations suivantes : ⵎⴰⴽⴰ, ⵎⴰⵛ, ⵎⴰⵛⵛ, ⵎⵉⵛⵛ, ⵎⴰⵛⵛⴰⵏⵜ. Normalement, dans le cas de cette conjonction, et en suivant les règles phonétiques, «ⵎⴰⴽⴰ» est logiquement la forme qui doit être choisie étant donné qu'il représente la forme primitive, au moins au niveau phonétique. Par conséquent, les autres formes ne sont que le résultat de l'évolution. Mais, si on prend le critère de l'extension géographique, on trouve que cette forme est moins réalisée que les autres et souvent réalisée avec la spirante et non pas avec l'occlusive.

On peut également citer le cas des pronoms démonstratifs de proximité: ⵡⴰ ⴷ/ⵜⴰ ⴷ, ⵡⴰ/ⵜⴰ au lieu de ⵖⵡⴰⴷ, ⵖⵜⴰⴷ/ ⵡⴰⴷⴷⵖ/ ⵜⴰⴷⴷⵖ. Le choix aussi de la préposition ⴳ a été fait aussi au détriment des formes suivantes : ⵃ, ⵖ, ⵊ.

• ⴰⴷ ⴰⴼⵖ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴰⴷ « Je trouve dans le texte les synonymes de ces mots» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 44):

- ⵉⵍⴽⵎ :
- ⵙ ⵎⴰⵏ ⴰⵢⴰ :
- ⵢⵓⵎⵥ :
- ⵖⵎⴽⴰⵏ :
- ⵖⵔ :

La deuxième forme sous laquelle apparait l'exploitation des questions de compréhension pour varier le lexique consiste dans le fait que les questions contiennent des mots synonymes aux mots utilisés dans le corps du texte de lecture :

- **ⵉⴳⴰ** ⵛⵉⵛⵓⵏ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⵢⴰⵏ ⵓⵏⵎⵖⵓⵔ. / **ⵎⵉⵏ ⵉⵀⵏⴰ** ⵛⵉⵛⵓⵏ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ? (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 5, p. 10-11)

- **ⵎⵉⵍⵎⵉ** ⵉⵙⴽⴰ ⵜⴰⵎⵍⵉⵍⵜ ⵏⵏⵙ ⴳ ⵎⵉⵚⵕ. / **ⵎⴰⵏⴰⴳⵓ** ⵉⵙⴽⴰ ⵜⴰⵎⵍⵉⵍⵜ ⵏⵏⵙ? (Manuel 5, p. 10-11)

- ⵎⴰⴳ ⴰⵍⵍⵉⴳ ⵉⵢⵉ **ⵜⵙⵙⵏⴽⵔⵜ** ⴳ ⵢⵉⴹⵚ ⵉⵏⵓ ! / ⵎⴰⴷ **ⵉⵙⴷⵓⵢⵏ** ⵉⵣⵎ ⴳ ⵢⵉⴹⵚ? (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4, p. 56-57)

**3.2.4 L'usage de la synonymie dans la même activité (grammaire)**

L'activité «ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ ou ⴰⵙⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ» reste l'activité où l'usage de la synonymie est plus proliférant. Sachant que la catégorie grammaticale, comme dans toutes les langues naturelles, constitue une classe fermée. Les auteurs essaient de présenter l'ensemble des mots grammaticaux qui traitent un même fait grammatical. On trouve des fois que dans une phrase, c'est l'élément grammatical, sujet d'étude, qui change et non toute la phrase selon les variantes :

- **ⵡⴰⵅⵅⴰ** ⵢⴰⴳⴳⵓⴳ ⵓⵖⴰⵔⴰⵙ, ⵓⵔ ⵉⵡⵃⵉⵍ ⴰⴷ ⵉⵔⵣⵓ ⵜⴰⵎⵙⵓⵖⵜ.

- **ⵎⵇⵇⴰⵔ** ⵢⴰⴳⴳⵓⴳ ⵓⵖⴰⵔⴰⵙ, ⵓⵔ ⵉⵡⵃⵉⵍ ⴰⴷ ⵉⵔⵣⵓ ⵜⴰⵎⵙⵓⵖⵜ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4: p. 101).

- **ⴽⵓⴷⵏⵏⴰ** ⵔⴰⵏ ⵉⵎⵣⴷⴰⵖⵏ ⴰⴼⵙⵙⴰⵢ ⵏ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵜ, ⴰⵔ ⴰⵙ ⵇⵇⴰⵔⵏ.

- **ⴰⴷⴷⴰⵢ** ⵔⴰⵏ ⵉⵎⵣⴷⴰⵖⵏ ⴰⴼⵙⵙⴰⵢ ⵏ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵜ, ⴰⵔ ⴰⵙ ⵇⵇⴰⵔⵏ.

- **ⵎⵉⵍⵎⵉ** ⵎⵎⴰ ⵅⵙⵏ ⵉⵎⵣⴷⴰⵖⵏ ⴰⴼⵙⵙⴰⵢ ⵏ ⴽⵔⴰ ⵏ ⵜⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵜ, ⵜⵜⵍⴰⵖⴰⵏ ⴰⵙ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p. 13).

**3.2.5 Les textes authentiques et la gestion de la variation**

Les manuels scolaires de la 5ème et la 6ème année 'ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ' présentent la caractéristique d'être rédigés dans un amazighe standard et unifié.

5 : p.95);

ⴰⵎⴰⵏ ⵉⵎⵎⵔⴽⵙⵏ : ⴰⵎⴰⵏ ⴳ ⵍⵍⴰⵏⵜ ⵜⵖⴰⵡⵙⵉⵡⵉⵏ ⵏⵏⵉⴹⵏ, ⵉⵛⵛⵓⵔⵏ, ⵉⵙⵙⵓⵔⴰⵏ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 5: p.95) ;

ⵉⵖ ⵓⵔ ⵜⴰ ⵏⵥⴳⵔ ⴰⵖⴰⵔⴰⵙ : ⴷⴰ ⴰⴷ ⵏⴱⴱⵉ ⴰⴱⵔⵉⴷ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6: p. 52);

ⵓⵔ ⵙⴰⵔ ⵉⵜⵜⵓⵜⵜⵓ : ⵀⵎⵎⴰⵔⵙ ⴰⴷ ⵉⵜⵜⵓ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6: p. 25);

ⵃⵎⴰ ⵓⵔ ⵜ ⵉⵙⴽⴽⵔ : ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ ⵜ ⵓⵔ ⵉⵙⵙⵏⴽⵔ ⵙⴳ ⵢⵉⴹⵚ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p. 25);

ⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵏ ⵉⵣⴰⵢⴽⵓⵜⵏ : ⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵏ ⵏ ⵣⵉⴽ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 2: p.10);

ⵡⴰⴷⵎ ⴰⵢⵉ : ⵙⵙⵓⵔⴼ ⵉⵢⵉ, ⵙⴰⵎⵃ ⵉⵢⵉ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 2: p. 46);

ⵓⵔ ⵉⵍⵉ ⴰⵏⴰⵡ : ⵓⵔ ⵉⵟⵟⴰⴼⵏ ⵎⴰⴷ ⵜⵜ ⵉⵔⵡⴰⵙⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4: p.71);
ⴽⵓⴷⵏⵏⴰ ⵓⴷⵙⵏ ⴰⴷ : ⵉⵖ ⵀⵍⴰⵢⵏ ⴰⴷ. (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4: p. 29).

### 3.2.3 L'usage de la synonymie dans la même activité (lecture)

Une autre manière de gérer la variation lexicale réside dans l'usage des synonymes des mots utilisés dans le texte dans les questions de compréhension. Cette manière de faire permet aux auteurs de varier le lexique. Elle se réalise sous deux formes. La première réside dans le fait que les questions de la compréhension portent sur la synonymie. Il s'agit de trouver les synonymes des mots, des expressions ou des phrases dans le texte comme le montre ces exemples :

- ⴰⴷ ⴰⴼⵖ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⵡⵉⵏⵙⵜ ⴰⴷ «Je trouve dans le texte les synonymes de la phrase suivante» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p.52) :
  - ⵀⵎⵎⵔⵙ ⴰⴷ ⵏⵥⵡⴰ ⴰⴱⵔⵉⴷ.
- ⴰⴷ ⴰⴼⵖ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⵍⵖⵉⵡⵉⵏ ⴰⴷ « Je trouve dans le texte les synonymes des expressions suivantes » (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p.39) :
  - ⵙⵉⵡⵍ ⵖⵉⴼⵙ / ⵙⵉⵡⵍ ⴼⵍⵍⴰⵙ
  - ⵎⵛ ⵜⵓⴼⵉⵜ / ⵎⴰⵍⴰ ⵜⵓⵉⴼⵜ
  - ⵎⴽⴰⴷ ⵉⴼⵓⵍⴽⵉ / ⵎⵛⵜⴰ ⵉⵖⵓⴷⴰ
  - ⵎⵇⵇⴰⵔ ⵜⵜⵉⵔⵉⵔ
- ⴰⴷ ⴰⴼⵖ ⴳ ⵓⴹⵕⵉⵚ ⵉⵎⵏⴰⵡⴰⵢⵏ ⵏ ⵜⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⵉⴽⵯⵍⴰⵏ « Je trouve dans le texte les synonymes des mots en couleur» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 5 : p. 25) :

- **ⴰⴼⴰⴷ** ⴰⴷ ⵎⵙⴰⵡⴰⴹⵏ ⵉⵎⴰⵣⵉⵖⵏ ⵏⴳⵔⴰⵜⵙⵏ.
- **ⵜⵓⴷⴼ** ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵙ ⵜⵉⵏⵎⵍ.

Dans un même texte, on peut assister à la présence de plus de deux synonymes d'un même mot. Ainsi, dans le texte « ⵄⴱⴷⵍⴽⵔⵉⵎ ⵍⵅⵟⵟⴰⴱⵉ, ⴰⵏⵣⴱⴰⵢ ⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏ» du manuel de la 6ème année (p.72), nous avons relevé l'usage de trois synonymes de l'adjectif «grand» utilisés soit à la forme féminine soit à la forme masculine : «ⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏ / ⴰⴽⵙⵡⴰⵜ /ⵜⴰⵅⴰⵜⴰⵔⵜ /ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ ».

La présence de la synonymie au niveau des mots grammaticaux est très fréquente dans les textes :

- ⴰⴼⴰⴷ ⴰⴷ et ⵃⵎⴰ ⴰⴷ « pour» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 12) ;
- ⵖⵔ / ⴷⴰⵔ « chez » (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p. 108) ;
- ⴷ / ⴰⴽⴷ « avec» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 6 : p. 116) ;
- ⴰⵎⵎ / ⵣⵓⵏ ⴷ «comme » (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ 5 : p. 38).

Cette forte présence peut s'expliquer par le fait que la catégorie des mots grammaticaux à l'opposé des mots lexicaux est très restreinte au niveau quantitatif. Par conséquent, les auteurs des manuels sont amenés, pour éviter la redondance, à utiliser une grande partie des mots grammaticaux existant dans les variantes amazighes marocaines.

Il est à noter également que l'usage de la synonymie n'est pas réservé seulement aux mots. En effet, on a pu relever que les expressions ont aussi leur part de la variation dans les textes. Ainsi, dans le manuel de la 6ème année (p.52), les expressions ⵔⴰⵔ ⵜⴰⵖⵀⴼⵜ et ⴰⵔⵔ ⵜⴰⵢⵏⵉⵜ « faire attention» ont été utilisées comme des synonymes. Les expressions ⵉⵅ ⴰⵙ ⵜⴰⵣⵣⵍⴰ et ⴰⵔ ⵉⵜⵜⴰⵣⵍⴰ «courir» ont été relevées dans le manuel de la 4ème année (p. 55).

**3.2.2 L'usage de la synonymie dans la rubrique ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ «amawal»**

La rubrique «ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ/ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ» (vocabulaire) de l'activité «ⵜⵉⵖⵔⵉ» (lecture), demeure l'endroit idéal pour la gestion de la variation lexicale. Pour expliciter certains mots utilisés dans le texte de lecture et qui sont considérés comme difficiles, les auteurs recourraient soit à présenter une petite définition descriptive du mot concerné soit à donner son synonyme. Cette dernière option est la plus utilisée :

ⵉⴽⵯⵏⴰ : ⵢⵓⴷⵔ

ⴰⵖⴰⵔⴰⵙ : ⴰⴱⵔⵉⴷ

Ce procédé ne concerne pas seulement les mots, mais il touche également les expressions et les phrases. Les exemples suivants tirés des manuels de la 4ème, 5ème et 6ème année montrent la présence de la synonymie au niveau des unités autres que les mots dans la rubrique «ⴰⵎⴰⵡⴰⵍ/ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ» :

ⴰⵔ ⵉⵍⵎⵎⴰ ⵜⵜⴷⴷⵓⵏ ⵖⵔ ⴰⵅⵊⵊⴰ : ⵓⵛⴰ ⵜⵜⵇⴰⵃⵏ, ⴷⴰⵢ ⴷⴷⵓⵏ (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⵣⵉⵖⵜ

leur région. De cette manière également, on assiste à un équilibre au niveau de la présence matérielle des variantes dans les manuels.

Pour mettre en application les recommandations et les directives émanant du curriculum de l'amazighe, les concepteurs ont adopté une approche progressive de l'unification de la langue. Ainsi, ils ont veillé à ce que l'élève soit accueilli dans sa variation locale puis le faire ouvrir sur les autres variantes au fur et à mesure qu'il progresse dans son apprentissage. Ainsi, l'enseignement de l'amazighe se fait dans les quatre premières années de l'enseignement primaire dans la variante locale de l'élève. Cette option stratégique est dictée par le souci de ne pas créer un écart entre l'amazighe qu'il pratique tous les jours et l'amazighe enseigné (situation de diglossie). Donc, l'apprenant se perfectionne d'abord dans sa variante locale puis il s'ouvrira petit à petit sur les autres variantes. Dans les deux dernières années du primaire, l'élève recevra un enseignement dans une langue standard. Ainsi, il est sensé être capable de «*devenir performant dans des situations de communication à large spectre»* (F. Agnaou, 2009 :24). Pour que l'élève arrive à manipuler un amazighe disant standard à la fin de ses études primaires.

### 3.2 Les différents procédés de la gestion de la variation

Pour montrer comment les concepteurs des manuels scolaires ont géré la variation lexicale, nous avons examiné de près les différents textes et activités contenus dans les manuels de «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ». En feuilletant les contenus de ces manuels, nous avons pu dégager différents procédés mis en œuvre par les concepteurs dans le but de gérer à la fois la richesse et la carence lexicale observées dans le lexique de l'amazighe. Dans ce qui suit, nous exposerons ces méthodes en les étayant avec des exemples.

#### 3.2.1 L'usage de la synonymie dans les textes

L'un des procédés auxquels ont recouru les auteurs des manuels afin de gérer la variation au niveau lexical est le recours à l'usage de mots synonymes dans le même texte parfois dans le même paragraphe. Ce procédé est récurrent dans les textes de lecture surtout de la 5ème et la 6ème année du primaire. Cela peut se justifier par le fait que ces deux niveaux constituent le dernier cycle où l'élève doit passer de sa variante locale vers un amazighe plus au moins standard et unifié. Les exemples ci-dessous montrent la présence des synonymes dans les textes :

- ⵜⵜⵍⴰⵖⴰ et ⵖⵔ «appeler» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 : p.10) ;
- ⵜⴰⵎⵓⵔⵜ / ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵔⵜ «pays» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 : p.66) 'même para graphe' ;
- ⵜⴰⵅⴰⵜⴰⵔⵜ / ⵜⴰⵎⵇⵇⵔⴰⵏⵜ «grande» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 44);
- ⵎⵉⵏ ⴰⴷ / ⵎⴰ ⴰⴷ «qui» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 : p. 80) ;
- ⵔⵓ / ⴰⵍⵍ «pleurer» (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 : p. 80) ;
- ⵉⵣⵎ / ⴰⵢⵔⴰⴷ «lion » (ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 : p. 56) ;

A côté de ces textes, le «**curriculum de l'amazighe**», qui fait partie du **Livre blanc**, publié par le Ministère de l'Education Nationale en 2002, a pour but de clarifier et de déterminer les objectifs, les principes et les orientations encadrant l'enseignement de l'amazighe. Il stipule que les apprenants doivent pouvoir parler, lire et écrire correctement l'amazighe. Pour atteindre ces objectifs, le curriculum préconise que l'élaboration des manuels scolaires doit se faire sur la base d'une langue *standard* et *unifiée* construite d'une manière progressive à partir des géolectes :

- en privilégiant les structures linguistiques communes aux différentes variantes;
- en recourant aux variantes locales en cas de l'absence d'un terme commun;
- en se servant de la création néologique afin de combler les lacunes lexicales;
- en exploitant le lexique amazighe en usage dans la Darija marocaine; et
- en s'ouvrant sur les parlers amazighes dans les autres pays.

Ce curriculum trace d'une manière ou d'une autre la politique d'aménagement de la langue amazighe au Maroc. Cet aménagement est basé sur une «approche compositionnelle» selon la terminologie de Carles Castellanos (2003). Il est censé être intégratif. Ainsi, l'amazighe standard pour éviter une «codification unitaire» selon Carles Castellanos (2003) ne doit pas se baser sur une variante donnée pour qu'elle soit le point central. Il doit œuvrer dans le sens de rapprocher les géolectes en diminuant les différences phonétiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales.

Ces orientations et ces principes sont censés être la base de la confection des manuels scolaires de l'amazighe.

## 3. La gestion de la variation dans les manuels scolaires

### *3.1 La répartition des variantes dans le manuel scolaire*

Les concepteurs des manuels scolaires «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ», pour partager les trois grandes variantes de l'amazighe marocain, ont procédé par l'usage des couleurs. Ainsi, la couleur bleue est réservée à tarifite, la verte à tamazighte et la jaune à tachelhite. Derrière cette répartition matérielle, les concepteurs ont visé la facilitation aux apprenants et aux enseignants le repérage de la variante de

---

La circulaire n° 82,20 juillet 2004 : organisation des sessions de formation en didactique et pédagogie de l'amazighe ;
La circulaire n° 13, 90 aout : 2005 organisation de l'enseignement de la langue amazighe et la formation de ses enseignants;
La circulaire n° 12,130 septembre : 2006 organisation de l'enseignement de la langue amazighe et la formation de ses enseignants;
La circulaire n° 12, 133 octobre : 2007 intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans les parcours éducatifs;
La circulairen n° 26, 116 septembre : 2008 généralisation de l'enseignement de la langue amazighe.

langue rebelle à toute structuration (cité par A. Rey, 1970 :72).

Le processus de dialectalisation que l'amazighe a subi a fait que chaque dialecte a évolué de façon particulière. Ainsi, on trouve qu'une même réalité est nommée différemment selon les variantes : ⴰⵔⵟⴰ, ⵛⵃⵉⵛ, ⴰⵎⵔⴰⵙ, ⴰⵎⴳⵙⵉⵢ, ⴰⴼⵔⵓⵅ, ⴰⵎⵏⵣⵉⵔ pour rendre le sens de «enfant». Ce phénomène est constatable, parfois, au sein de la même variante; ainsi pour rendre le sens de «épine, piquant » en tamazighte, trois termes au moins existent : ⴰⴱⵍⵍⴰ, ⴰⵅⵛⴰⵛ et ⴰⵖⵜⵉⵔ. Comme on trouve parfois que les mots appartenant à une même famille morphosémantique sont dispatchés dans les différentes variantes.

À côté de cette variation lexicale, qui doit être considérée non pas comme un obstacle mais plutôt comme un grand atout dans le processus de l'aménagement linguistique de cette langue, on constate un fonds lexical commun à tous les variantes de l'amazighe.

Face à cette variation observée sur les différents niveaux, et surtout au niveau lexical, les manuels scolaires de l'amazighe doivent éventuellement aborder cette question en essayant de garantir la *spontanéité* de la langue tout en aspirant à créer un amazighe standard.

Néanmoins, il est judicieux de prendre en considération le contexte dans lequel ont été confectionné les manuels scolaires. En effet, l'insertion de l'amazighe dans l'école marocaine a été faite d'une manière un peu *fortuite*. Donc, ce contexte caractérisé par la fortuité avait mis l'équipe qui travaille sur les manuels sous pression. Ainsi, dans une période très limitée, les auteurs doivent travailler dans l'urgence afin de mettre à la disposition des élèves et des enseignants les manuels et les guides de l'amazighe. En sus de cela, le travail sur l'aménagement de la langue amazighe au sein du Centre d'Aménagement Lexical de l'Institut royal de la Culture Amazighe venait à peine d'être amorcé, ce qui n'avait pas joué à la faveur des auteurs des manuels au niveau de disponibilité de la terminologie nécessaire et aussi de la création des conditons idoines à la confection des manuels scolaires.

### 1. Les textes organisant l'enseignement de l'amazighe

L'introduction de la langue amazighe dans le système éducatif marocain a commencé dès l'année scolaire 2003-2004. Plusieurs textes officiels et notes ministérielles ont été promulgués afin d'introduire l'amazighe dans l'école et d'organiser son enseignement. Les textes fondateurs de l'enseignement de l'amazighe sont essentiellement les discours royaux (discours de Trône du 30 juillet 2001 et le discours du 17 octobre 2001 relatif à la création de l'IRCAM). Ces deux discours constituent le fondement et la charpente sur lesquels se basaient les autres textes officiels ayant pour but d'organiser l'enseignement de l'amazighe. Ainsi, et à la suite de ces deux discours royaux, plusieurs notes et circulaires ministérielles ont vu le jour[1].

1 Les circulaires ministérielles sont les suivantes :
La circulaire n° 108 01 septembre 2003 : intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans les parcours éducatifs;

phonique, mais à une identité sémantique : «*certains verbes présentent deux noms d'action différents. Les deux procédés de formation n'entraînent pas de différence sémantique : les dérivés gardent le même sens et le même emploi*» (M. Taïfi 1990 : 96). Cette variation touche surtout les noms et les verbes. Ainsi, et à titre d'exemple, le nom d'action du verbe ⴱⴷⴷ «se mettre debout» est réalisé ⵉⴱⴷⴷⵉ «action de se mettre debout, position debout, action de s'arrêter» dans certains parlers et ⴰⴱⴷⴷⵉ ou ⴰⴱⴷⴰⴷ dans d'autres. Pour le nom «chien» on trouve à la fois ⵉⵢⴷⵉ et ⴰⵢⴷⵉ, même chose pour «jeune marié» ⵉⵙⵍⵉ et ⴰⵙⵍⵉ. Force est de constater que la variation au niveau des schèmes nominaux concerne davantage le genre et le nombre. Pour ce dernier, on cite le pluriel de ⴰⵔⴳⴰⵣ «homme» qui donne ⵉⵔⴳⵣⵏ et aussi ⵉⵔⴳⴰⵣⵏ. Concernant le genre, pour rendre le nom «bruit» la variante tamazighte préfère le masculin ⴰⵖⵖⵓⵔ alors que la variante tachelhite opte pour le féminin ⵜⴰⵖⵖⵓⵔⵜ et tarifite préfère ⵉⵖⵖⵓⵔ[1]. L'adjectif (nom de qualité) offre également un cas de variation à l'exemple de ⴰⵎⵍⵍⴰⵍ « blanc », réalisé aussi ⵓⵎⵍⵉⵍ.

La variation morphologique est très répandue, et d'une manière évidente au niveau des verbes et surtout dans leur conjugaison. Ainsi, un même verbe à l'aoriste peut avoir jusqu'à trois formes selon les variantes et au sein même d'une variante. L'exemple du verbe «écrire» démontre d'une manière assez claire nos propos : ⴰⵔⵉ, ⴰⵔⴰ, ⵓⵔⵓ, ⴰⵔⵓ (les formes ⴰⵔⴰ, ⵓⵔⵓ et ⴰⵔⵓ sont tous les trois attestées en tamazighte). Et la variation devient importante quand le verbe est conjugué aux différents thèmes (accompli, inaccompli et l'accompli négatif). Si on prend un verbe trilitère comme ⵅⴷⵎ «travailler», son inaccompli connaît deux formes : une forme avec gémination de la deuxième consonne ⵅⴷⴷⵎ et une autre avec la préfixation de 'tt' et l'insertion de la voyelle 'a' : ⵜⵜⵅⴷⴰⵎ. Les verbes qui commencent par une labiale connaissent aussi deux formes à l'inaccompli : soit la gémination de la deuxième consonne : ⴱⴹⵓ «partager» donne ⴱⴹⴹⵓ, ⵎⴷⵢ «piéger» donne ⵎⴷⴷⵢ, soit la chute de la labiale remplacée par la voyelle 'a' et la gémination de la deuxième consonne ⴰⴹⴹⵓ, ⴰⴷⴷⵢ.

### 1.3 La variation lexicale

Le lexique passe pour la partie de langue la plus exposée à la variation. Le foisonnement et le changement qui caractérisent le lexique sont dus essentiellement au fait qu'il est en rapport avec l'univers extra-linguistique. Les mots sont les véhicules des concepts, des moyens qui permettent à l'homme de connaître le monde et d'agir sur lui. Le lexique, comme le signalent les linguistes, est « *sans aucun doute* l'irrégularité fondamentale*, face aux régularités de la syntaxe et de la phonologie* » (A. Rey 1977, p. 166). A l'inverse des éléments grammaticaux qui connaissent une stabilité dans le temps et qui sont en nombre limité, le lexique est formé d'éléments à la fois nombreux et hétérogènes. Ces caractéristiques, on le sait, ont suscité la méfiance d'un linguiste comme Leonard Bloomfield qui a vu dans le lexique une «*irrégularité fondamentale»,* autrement dit un domaine de la

1 - Cette forme est attestée dans certains parlers en tant que troisième personne du singulier masculin du verbe ⵖⵖⴰⵔ «être sec» à l'accompli.

variation au sein de l'amazighe confiné dans des usages essentiellement oraux. Dans un deuxième lieu , l'administration , l'école et les moyens de communication modernes (comme la radio et la télévision) ont joué un rôle capital dans la *déstabilisation* de cette langue.

Pour le Maroc, l'amazighe se présente sous forme de variétés régionales couvrant un espace géographique immense. Généralement, on répartit l'amazighe marocain en trois variantes essentielles : tarifite au nord du pays, tamazighte au centre et tachelhite au sud. Ces variantes sont considérablement marquées par la variation qui affecte, «*à des degrés différents, quasiment tous les niveaux de la langue (phonétique, lexique, morphologie, syntaxe.*)» (A. Boumalk, 2009 a : 56). Mais, ce sont les deux niveaux phonétique et lexical qui sont fortement touchés par la variation. Il faut souligner qu'au sein de chaque géolecte, il est possible de constater des variations, à tous les niveaux de la structure linguistique, d'un parler à un autre.

Dans cet article, nous exposerons dans un premier temps, et d'une manière brève, la variation linguistique qui caractérise l'amazighe tant sur le plan morphologique, phonétique et surtout lexical. Dans un deuxième temps, nous essayerons de tirer au clair les différents procédés auxquels ont recouru les concepteurs des manuels scalaires afin de gérer et de surmonter les problèmes que peuvent être engendrés par la variation tout en focalisant sur la variation lexicale.

## 1. La variation de l'amazighe au Maroc

### 1.1 La variation phonétique

Le niveau phonétique demeure le domaine de la langue qui connaît une forte variation. Les études menées par les amazighisants ont fait ressortir les différents changements phonétiques qui touchent la langue amazighe. Ces changements phonétiques sont constatables à l'échelle interdialectale comme à l'échelle intradialectale. À côté des variations lexicales, ils sont généralement à l'origine de la non intercompréhension entre amazighophones «*Les travaux consacrés au phonétisme des géolectes de l'amazighe font ressortir une diversité certaine dans la prononciation des sons, ce qui a des incidences directes sur l'intercompréhension entre les locuteurs usant de parlers différents.*» (A. Boukous 2009: 58).

La transcription et l'orthographe adoptées dans l'élaboration des manuels scolaires «ⵜⵉⵣⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ» sont celles qui ont été préconisées par l'IRCAM. Cette transcription est à tendance phonologique ; par conséquent elle neutralise la variation phonétique comme le postulent les publications du Centre de l'Aménagement Linguistique de l'IRCAM (M. Ameur et *al*, 2004 : *Iniation à la langue amazighe* ; M. Ameur et *al*, 2006 : *Graphie et orthographe de l'amazighe* ; F. Boukhris et *al*, 2008: *La nouvelle grammaire de l'amazighe*).

### 1.2 La variation morphologique

Le niveau morphologique est soumis lui aussi à la variation. Les thèmes nominaux ainsi que les thèmes verbaux peuvent varier sur le plan interdialectal, tout comme sur le plan intradialectal. On assiste à une différence graphique et

**La gestion de la variation lexicale dans les manuels scolaires de l’amazighe «tifawin a tamaziɣt»**

**Mustapha SGHIR**

**ملخص**

يعتبر التعدد اللهجي بصفة عامة، والتعدد المعجمي بصفة خاصة ظاهرة تميز اللغات الطبيعية، لاسيما تلك التي هي حديثة العهد بالمعيرة وسيرورتها، كما هو الشأن بالنسبة للغة الأمازيغية. وبعد أن يتم استعراض بإيجاز أهم مظاهر التعدد اللغوي التي تميز اللغة الأمازيغية، في جوانبها الصوتية والصواتية والصرف تركيبية وغيرها، وكذا للنصوص التنظيمية التي تؤطر تدريسها بالمدرسة المغربية، يقف المقال الآتي عند سؤال التعدد المعجمي في الأمازيغية وسبل معالجته في سلسلة الكتاب المدرسي «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ» عبر استظهار مختلف الاختيارات التي تم اعتمادها من طرف مؤلفي هذه السلسلة في تدبير ذلك التعدد؛ لينتهي في الأخير عند رصد بعض الإشكالات والتساؤلات اللسانية التي يمكن أن تطرح من خلال تحليل نماذج معجمية محللة عبر الاختيارات المعتمدة.

## Introduction

Il est communément admis que la variation linguistique est un truisme, voire une donnée qui caractérise toutes les langues naturelles. (W .Labov :1976, A .Martinet :1970 , etc). On peut supposer que le point de départ est une langue unique qui se diversifie dans l'espace. La variation se fait progressivement et si, de localité proche en localité proche, l'intercompréhension est assurée, elle diminue fortement jusqu'à disparaître entre deux points éloignés.

La situation actuelle de l'amazighe présente un exemple vivant de ce phénomène de variation. Pour l'amazighe, cette variation peut être qualifiée de prononcée si on prend en considération l'ensemble du territoire amazighe Plusieurs facteurs ont contribué à cette situation. Dans un premier lieu, le facteur géographique a contribué fortement à la dialectalisation et à l'accentuation de la

- Agnaou, F. (2018), «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3», présentation du manuel, document consulté en mai 2018 sur : http://www.ircam.ma/?q=fr/node/23348

- Agnaou, F. (2018), «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5, Communiquer, lire et écrire dans une langue amazighe riche et unifiée », présentation du manuel, document consulté en mai 2018 sur : http://www.ircam.ma/?q = fr/node/23404

- Gregori, I. (2005), *Comment améliorer la compréhension des consignes?,* Mémoire professionnel, Centre IUFM de Dijon, document consulté en mars 2018 sur : https: // www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00225.pdf

- Jonnaert, Ph. (2009), *Élaborer et évaluer des manuels scolaires*, Document de travail, Organisation Internationale de la Francophonie, Montréal, document consulté en juin 2018 sur :_http://cudc.uqam.ca/articles/20.%20Manuels%20scolaires.pdf

- Rapport de la Banque Mondiale (27 avril 2004), «Books, Buildings, and Learning Outcomes: An Impact Evaluation of World Bank Support to Basic Education in Ghana», document consulté en juin 2018 sur: http://ieg.worldbankgroup.org/sites/default/files/Data/reports/report_28779_basic_education.pdf

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le livre de l'enseignant, 3ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Editions Okad, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le livre de l'enseignant, 4ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Editions Okad, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le livre de l'enseignant. 5ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Impr iMahd, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le livre de l'enseignant, 6ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, ImpriMahd, Rabat.

**4. Ouvrages et articles**

- Agnaou, F. (2009a), «Vers une didactique de l'amazighe», in Asinag, N° 2, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, p. 21-30.

- Agnaou, F. (2009b). «Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe », in Asinag, N° 3, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, p. 109-126.

- Gérard F.-M. et Roegiers X. (2009), Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser, de boeck.

- Roegiers X. (1999), Concevoir et évaluer des manuels scolaires, De Boeck Université. (Coll. Pédagogies en développement)

- Poth, J. (1997), La conception et la réalisation des manuels scolaires, initiation aux techniques d'auteurs, Centre International de Phonétique Appliquée, Mons.

- Viau R. (2009) (5ème édition), La motivation en contexte scolaire, De bock.

**5. Sitographie**

- Agnaou, F. (2018), «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2», présentation du manuel, document consulté en mai 2018 sur : http://www.ircam.ma/sites/default/files/doc/divers/tifawinatamazivt 2.pdf

avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Editions Okad, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 4 (2006), le livre de l'élève, 4ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Editions Okad, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5 (2007), le livre de l'élève. 5ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Publications Okad, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 6 (2008), le livre de l'élève, 6ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Al Maarif Al Jadida, Rabat.

### 3. Guides de l'enseignant

- ⴰⵡⴰⵍ ⵉⵏⵓ 1 (2003), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2005), le livre de l'enseignant, 1ère année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Afrique Orient, Casablanca.

- ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖ ⵜ 1 (2007), Le livre de l'enseignant, 1ère année de l'enseignement primaire.

- ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ ⴰⴱⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ 1 (2007), Le livre de l'enseignant. 1ère année de l'enseignement primaire.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2005) (1ère édition), le livre de l'enseignant, 2ème année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Editions Okad , Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2ème édition), le livre de l'enseignant, 2ème année de l'Enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Imprimerie Sipama, Fès.

- Le cahier des charges spéciales relatives à l'élaboration des manuels scolaires (le livre de l'éleve de l'éleve et le guide de l'ensignant) (septembre 2007), matière: langue amazighe, Niveau 2[éme] année du cycle primaire, Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique

**2 .Manuels scolaires**

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l'élève, 1[ère] année de l'enseignement primaire (Version: Nord), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, Afrique Orient, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2003), le livre de l'élève, 1[ère] année de l'enseignement primaire (Version : Centre), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Afrique Orient, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ1 (2003), le livre de l'élève, 1[ère] année de l'enseignement primaire (Version: Sud), Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, Afrique Orient, Casablanca.

- ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1 (2007), Le livre de l'élève. 1[ère] année de l'enseignement primaire.

- ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ ⴰⵟⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵔⵙ 1 (2007), Le livre de l'élève. 1[ère] année de l'enseignement primaire, Editions Okat, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2004) (1[ère] édition), le livre de l'élève. 2[ème] année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Editions Okad, Casablanca.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 (2009) (2[ème] édition), le livre de l'élève, 2[ème] année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, Librairie Al Omma, Rabat.

- ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 3 (2005), le livre de l'élève, 3[ème] année de l'enseignement primaire, Institut Royal de la Culture Amazighe en collaboration

**Bibliographie**

**1. Documents officiels**

- Convention-cadre entre l'Institut Royal de la Culture Amazighe et le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 26 juin 2003 (document non publié).

- Discours royal d'Ajdir, 17 octobre 2001.

- Dahir scellant et organisant l'Institut Royal de la Culture Amazighe, 17 octobre 2001.

- Le livre blanc, Publications du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, volume 2, juin 2002.

- La Note ministérielle N° 108 (01 septembre 2003), إدماج تدريس اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية (Intégration de l'enseignement de la langue amazighe dans les cursus scolaires), Rabat, Ministère de l'Education Nationale ,de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

- La Note ministérielle N° 82 (20 juillet 2004) تنظيم الدورات التكوينية في الأمازيغية بيداغوجيا وديداكتيك اللغة (Organisation de sessions de formation en pédagogie et didactique de la langue amazighe), Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

- La Note ministérielle N° 90 (19 août 2005) تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية - وتكوين أساتذتها (Organisation de l'enseignement de l'amazighe et formation de ses enseignants), Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

- La Note ministérielle N° 130 (12 septembre 2006) تنظيم تدريس اللغة الأمازيغية وتكوين أساتذتها ,(Organisation de l'enseignement de l'amazighe et formation de ses enseignants) ,(Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

- La Note ministérielle N° 133 (12 octobre 2007 ) إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية Intégration de l'enseignement de l'amazighe dans les cursus scolaires), Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur ,de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

- La Note ministérielle N°116 (26 septembre 2008) تنظيم تعميم تدريس اللغة الأمازيغية (oganisation de la généralisation de l'enseignement de l'amazighe,) Rabat, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur ,de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique.

manuels scolaires pertinents par rapport aux prescrits du curriculum, de bonne qualité et à un prix abordable, a une incidence sur les résultats des apprentissages.

> *«Les manuels scolaires constituent ainsi une des composantes importantes de l'implantation d'un curriculum. Les manuels scolaires ne sont donc pas des entités isolées, ils font partie de ce système qu'est un curriculum à l'efficience duquel ils contribuent par leur qualité, leur disponibilité, leur faible coût et l'usage pertinent qu'en font les enseignants.» (Jonnaert, 2009 : 7).*

Vu l'importante d'un manuel scolaire, Roegiers et Gérard (2009) évoquent 2 évaluations à effectuer pour s'assurer de la qualité d'un manuel scolaire et de sa bonne utilisation. La 1ère évaluation à faire est une évaluation de la qualité du manuel scolaire, la 2ème intervient pour évaluer les effets induits par son utilisation. Cette dernière est une évaluation de l'utilisation pédagogique du manuel et porte sur des aspects quantitatifs et qualitatifs. Sur le premier plan on peut se poser les questions suivantes (Cf. Roegiers et Gérard, 2009) :

- Quel est le pourcentage d'enseignants qui utilisent le manuel?

- Quel est le pourcentage d'élèves qui possèdent le manuel?

- Et sur le deuxième plan , on peut se poser les questions suivantes :

Les enseignants ont-ils le niveau requis pour utiliser le manuel ?

- Tous les aspects développés dans le manuel sont-ils effectivement abordés dans les classes ?

- Quel est l'écart entre les objectifs déclarés du manuel et les objectifs effectivement atteints ?

En se posant ces questions relativement au manuel de la langue amazighe, nous relevons l'importance d'évaluer ce manuel. Cette évaluation doit prendre 2 formes :

- une évaluation du contenu du manuel par des experts dont l'objectif est de vérifier la conformité de ce manuel au curriculum de l'amazighe et un cahier de charges relatif à l'élaboration du manuel scolaire de la langue amazighe. Exemple, l'évaluation et la validation, faites par les experts de l'IRCAM, des manuels «ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ ⴰⵚⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ 1» et «ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ1» qui ont été élaborés dans le cadre de la libération du marché du manuel scolaire en 2007 (un projet qui n'a pas été reconduit par le MEN) ;

- une évaluation de l'usage fait du manuel de l'amazighe en classe par les enseignants et les élèves dont l'objectif est de relever les points forts et les points faibles du manuel en vue de l'améliorer avant de le mettre à la disposition de l'utilisateur pour s'assurer de bons résultats de son implantation.

| 1ère année | 2ème année | 3ème année | 4ème année | 5ème année | 6ème année |
|---|---|---|---|---|---|
| la famille | Les vacances | Art et musique | Le climat | Histoire et culture | Patrimoine humoristique national |
| L'école et son environnement | l'automne | jeux et technologie | Art culinaire amazighe | civilisation amazighe et autres civilisations anciennes | les qualités et les défauts d'un personnage |
| Lieu d'habitation : le quartier, le village, la ville, la région | le marché | Personnages historiques | Personnalités historiques | Corps et habits | Musique de mon pays |
| L'hygiène | La nutrition | Evénement historique | Les animaux | Les lieux d'habitation | Prudence sur la route |
| La technologie | Les sports | fêtes et Coutumes | la patrie | L'univers de l'enfance | Personnalités de l'histoire ancienne |
| Le monde du sport | L'excursion | Monuments historiques | Les systèmes d'irrigation | L'univers de l'enfance | Le travail des enfants |
| Faune et flore | La prévention routière | Voyages et loisirs | Les achats | La flore et la faune | La chaîne alimentaire |
| Le voyage et la fête | L'entraide | santé et alimentation | le fait divers | La prévention | Les métiers |

En guise de conclusion, nous revenons sur le Rapport de la Banque Mondiale de 2004 (Books, Buildings, and Learning Outcomes : An Impact Evaluation of World Bank Support To Basic Education in Ghana) qui a souligné entre autres, que plusieurs études sur l'efficacité scolaire montrent que la disponibilité de

*formules de politesse, les règles de grammaire, la conjugaison et le lexique ;*

*(iii) savoir-faire liés au développement des stratégies d'apprentissage (observer, émettre des hypothèses, prédire, repérer des informations et des mots-clé, repérer les éléments du problème posé ; dégager la thèse soutenue, reformuler, synthétiser et résumer, utiliser le contexte pour comprendre au niveau du mot, de la phrase et du texte, distinguer le type de texte, saisir les informations essentielles, et s'auto-évaluer en se servant de grilles d'évaluation dont l'usage est expliqué dans le guide de l'enseignant Adlis n uslmad (ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵏⵓⵙⵍⵎⴰⴷ).*

*2. des situations d'intégration ou de réinvestissement où l'apprenant mobilise l'ensemble de ses savoirs pour réaliser des tâches communicatives orales ou écrites en suivant des consignes précises et à l'aide de supports appropriés sous forme d'illustrations, de textes écrits, de textes audio, etc.» (Agnaou, 2009 : 27)*

Ces fonctions communicatives sont développées dans des situations d'enseignement-apprentissage dont les thèmes abordés varient et vont de thèmes spécifiques à l'environnement immédiat de l'élève (corps, habits, lieux d'habitation, hygiène, santé et nutrition); de thèmes concernant la culture et l'histoire (personnages historiques et scientifiques, écritures anciennes et gravures rupestres) ; et de thèmes à caractère civilisationnel (institutions sociales, économiques et culturelles traditionnelles comme les kasbah et les techniques architecturales). (Cf. Agnaou, 2018).

Ci-dessous un tableau présentant les thèmes abordés dans les manuels de l'amazighe de la 1ère année à la 6ème année.

De la 1ère année à la 6ème année, le manuel scolaire de l'amazighe présente à l'apprenant des activités variées visant le développement de compétences lui permettant de communiquer en amazighe et de développer son savoir-être et son savoir-faire. Allant de soi, à l'environnement immédiat de l'élève (école, quartier, …) à un environnement plus large (ville, pays, …), l'élève s'ouvre sur le monde qui l'entoure, développe des fonctions langagières et acquiert des compétences linguistiques, culturelles, référentielles, ….

Les fonctions langagières, quant à elles, sont présentées dans le manuel selon une progression annuelle sous forme de compétences communicatives organisées en huit unités didactiques programmées à raison de trois semaines chacune. «*Suivant la typologie proposée par Finocchiaro et Brumfit (idem), ces fonctions peuvent être regroupées en cinq rubriques* :

> *1. fonctions personnelles : exprimer ses sentiments, ses opinions, ses souhaits, ses goûts et ses préférences ;*
>
> *2. fonctions interpersonnelles: saluer, se présenter, exprimer son appartenance, accepter ou refuser une invitation, s'excuser, informer, s'informer et expliquer, argumenter et exprimer l'accord ou le désaccord ;*
>
> *3. fonctions directives : prescrire, persuader, donner des instructions et des conseils ;*
>
> *4. fonctions référentielles : décrire, raconter, comparer ;*
>
> *5. fonctions créatrices : créer un poème, créer une histoire ou produire un fait divers.» (Agnaou, 2009 : 26-27).*

L'enseignement-apprentissage de ces fonctions langagières se fait via des situations didactiques où l'apprenant est amené à acquérir des savoirs, des savoirs-être et des savoir-faire qu'il exploite dans des situations d'intégration où il sera amené à mobiliser les savoir appris et acquis pour résoudre des situations-problèmes.

> *«L'enseignement-apprentissage de ces fonctions langagières se fait à travers :*
>
> *1. des situations didactiques où l'enseignant vise à doter l'élève d'acquis sous forme de :*
>
> *(i) savoirs et savoir-être liés à une situation de communication donnée, notamment les aspects pragmatiques de la communication et les aspects socioculturels véhiculés par la langue, tout en identifiant les locuteurs et la situation de communication, et en saisissant les relations entre les locuteurs ainsi que les intentions de communication ;*
>
> *(ii) savoirs liés à la connaissance de la langue tels que les*

La structure de ce manuel par exemple est la même pour tous les manuels avec un enrichissement des activités de fonctionnement de la langue (lexique, grammaire , conjugaison et orthographe) et avec un coin de lecture qui permet à l'élève de s'ouvrir sur le monde et de développer sa culture générale.

La finalité de la standardisation progressive de l'amazighe telle qu'elle a été développée dans tous les manuels est comme nous l'avons noté auparavant est «d'initier et de sensibiliser les apprenants à la variation idiomatique de l'amazighe pour communiquer à travers l'oral et l'écrit dans un amazighe national riche et unifié tout en consolidant le sentiment d'appartenance à une communauté linguistique plus large et en renforçant la cohésion nationale.» (Ibid.)

L'organisation d'un manuel se fait donc en activités d'apprentissage qui doivent fournir à l'élève une matière linguistique et une matière culturelle qui lui permettront de développer un certain nombre de compétences. Ci-dessous en tableau le référentiel des fonctions communicatives développées dans le manuel à travers lesquelles l'enseignant pourra atteindre avec les élèves les 4 grandes compétences développées dans l'enseignement-apprentissage d'une langue vivante à savoir : la compréhension et la production orales et la compréhension et la production écrites.

| **1ère année** | **2ème année** | **3ème année** | **4ème année** | **5ème année** | **6ème année** |
|---|---|---|---|---|---|
| Se présenter et présenter | Raconter un évènement | Exprimer ses sentiments | Informer, s'informer | S'informer | Raconter une histoire drôle |
| Nommer | Décrire | Comprendre des consignes | Prescrire | Informer | Décrire |
| Se situer | Comparer | S'informer | Décrire | Décrire un personnage | Converser |
| Exprimer un sentiment | Exprimer son goût apprécier / déprécier | Raconter | Raconter un récit | Décrire un lieu | Prescrire et conseiller |
| Demander | Argumenter Exprimer son point de vue | Comparer | Créer un poème | Raconter un événement | Informer |
| Compter et énumérer | Exprimer ses sentiments | Décrire | Expliquer | Raconter un conte | S'informer |
| Décrire | S'informer | Argumenter | Argumenter | Expliquer la vie des plantes et des animaux | Expliquer un fait scientifique |
| Raconter | Exprimer son avis sur la conséquence d'un fait | Conseiller | Monter un article de journal | Expliquer comment se protéger contre les maladies | Argumenter |

cette activité est d'apprendre à l'apprenant des fonctions et des notions en relation avec l'acte de parole visé tout en l'exposant à des thèmes attrayants tels que art et musique, jeux, coutumes et fêtes, voyages et loisirs, santé et alimentation, personnalités, événements et monuments historiques.» (Ibid.)

- L'activité de lecture comprend des textes dans la variante nord, centre et sud, respectivement. «*Chaque texte de lecture est précédé d'une image qui rappelle le thème cible de la séquence. Les textes de lecture sont suivis par une activité centrée sur le lexique à travers laquelle l'apprenant apprend l'explication de mots nouveaux et en même temps s'ouvre sur les autres parlers de l'amazighe à partir de synonymes. Le lexique est suivi de questions de compréhension allant du plus facile au plus difficile. Les questions sont variées et comprennent des exercices de difficulté graduée (vrai ou faux, choix multiples, questions fermées, questions ouvertes, questions de réflexion, etc.) permettant ainsi de développer les stratégies de lecture chez l'apprenant*» (Ibid.)

- L'activité relative au fonctionnement de la langue suit la lecture et fixe les structures et les notions de la langue abordées lors de l'activité de communication et de lecture. «*Cette activité permet à l'apprenant de réviser les structures déjà vues lors des deux années précédentes tout en l'initiant aux structures des autres parlers à travers des exercices oraux et écrits*.» (Ibid.)

- L'activité d'écriture consiste en des exercices variés comprenant l'orthographe, la complétion de texte, le résumé de texte ou la production de phrases courtes à partir d'images.

- Les activités ludiques et culturelles sont réalisées sous forme de contes, de comptines, de jeux et de devinettes. «*Elles visent le développement de l'éveil et de la mémorisation, la connaissance de la culture et du patrimoine, la résolution de problème et la création*». (Ibid.)

Dans les activités des manuels du cycle de base (1ère et 2ème année) l'importance est accordée en premier lieu à la communication et au maintien de la relation famille-école et la grammaire de la langue a été introduite d'une manière implicite en activité d'expression orale et de communication. A partir de la 2ème année les exercices de grammaire s'explicitent en activité de lecture comme susmentionné. Dans le cycle avancé (5ème et 6ème année) les activités de lecture se consolident avec des exercices de construction de textes dont la typologie a été abordée depuis le cycle intermédiaire (4ème année). Le manuel de la 5ème année a été présenté par exemple comme «*étant une méthode centrée sur la construction du sens à travers la lecture, la compréhension de textes et l'initiation à leurs typologies. (...) L'ouvrage constitue une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture et recèle un florilège de textes authentiques sous forme de contes, comptines, poésies, proverbes et devinettes. L'insertion de ces genres littéraires dans le manuel vise la transmission de la culture amazighe aux jeunes générations en vue de sa préservation et de sa promotion*.» (Ibid.).

Le processus de standardisation tel qu'il a été adopté dans les manuels scolaires n'appauvri pas la langue puisque les variantes lexicales et morphologiques de l'amazighe ont été présentées «*non pas comme des formes concurrentes mais comme des synonymes et des équivalents qui expriment la richesse des ressources linguistiques de l'amazighe. Une telle modalité de présentation de la variation au sein de l'amazighe a un objectif pédagogique, celui d'initier et de sensibiliser les apprenants à la variété idiomatique de l'amazighe.*» (Ibid.)

Cette standardisation progressive de l'amazighe dans les manuels scolaires qui mènent vers un amazighe unifié et enrichi en cycle avancé (5ème et 6ème année) se concrétise à travers les activités proposées dans ces manuels.

**5. Le manuel de l'amazighe, de la planification annuelle aux activités**

L'enseignement de l'amazighe se planifie en 34 semaines qui se répartissent comme suit :

**- 1** semaine d'accueil;

**- 24** semaines de l'enseignement effectif ;

**- 8** semaines d'évaluation et de soutien ;

**- 1** semaine de procédures de fin d'année.

Le manuel scolaire de l'amazighe présente à l'enseignant et à l'apprenant le contenu à développer sur une année. Cependant, 8 séquences didactiques sont présentées à l'usager du manuel dont chaque séquence développe une compétence qui se décline en activités qui « véhiculent des valeurs morales, sociales et culturelles ancrées dans le patrimoine national et s'inspirant de la modernité.» (Ibid.). Il s'agit de six activités présentées en six séances par semaine :

- activités d'expression orale et de communication («ⴰⵎⵙⴰⵡⴰⵍ») ;

- activités de lecture («ⵜⵉⵖⵔⵉ») ;

- activités d'écriture («ⵜⵉⵔⵔⴰ») ;

- activités de grammaire et de conjugaison / fonctionnement de la langue («ⵜⴰⵊⵕⵕⵓⵎⵜ ⴷ ⵓⵙⴼⵜⵉ/ ⴰⵙⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ**»)** ;

- activités ludiques («ⴰⵡⵔⴰⵔ») ;

- activités d'évaluation («ⵜⴰⵢⴰⴷⵓⵣⵜ»).

Fatima Agnaou présente les manuels de l'amazighe comme étant un ensemble de séquences dont la structure est commune et dont chaque séquence s'organise comme suit :

Une première page de garde introduisant la séquence ;

- L'activité de communication et d'expression orale. «L'objectif de

- des thèmes à caractère civilisationnel tournant autour des institutions sociales, économiques et culturelles traditionnelles comme le système d'irrigation et les techniques architecturales. (Agnaou, 2009 : 26)

Partant d'un ensemble pédagogique constitué d'un manuel de l'élève et d'un guide de l'enseignant, le cahier des charges relatif à l'élaboration du manuel scolaire de l'amazighe définit aussi les caractéristiques pédagogiques et éducatives à prendre en considération dans l'élaboration du guide de l'enseignant. En s'assurant de la conformité du contenu du guide au programme scolaire, aux orientations éducatives et au manuel scolaire, les concepteurs du guide de l'amazighe doivent aussi, vis-à-vis de l'utilisateur du guide, rendre le guide accessible en organisant :

- La table des matières ;
- La progression des apprentissages contenus dans le manuel scolaire ;
- La présentation des compétences ciblées dans le manuel scolaire ;
- ….

Le guide de l'enseignant doit aussi aider l'enseignant à exploiter le manuel scolaire en lui définissant les orientations et les étapes pédagogiques à suivre dans l'enseignement des activités et en l'outillant entre autres, de modèles de fiches pédagogiques relatives à l'enseignement des activités de l'amazighe et de certains contenus ne figurant pas dans le manuel scolaire (dialogues, exercices, …) et des glossaires facilitant la compréhension des consignes du manuel par exemple et du vocabulaire à installer dans chaque séquence. L'objectif de ces exigences méthodologiques est d'une part, d'outiller l'enseignant pour bien planifier, gérer et évaluer les situations d'enseignement-apprentissage et d'autre part, lui proposer des références bibliographiques l'aidant à s'auto-former et ainsi développer ses pratiques enseignantes.

Les concepteurs des manuels scolaires de l'amazighe sont censés respecter ces orientations pédagogiques et didactiques relatives à l'élaboration du manuel scolaire de l'amazighe et de son guide d'enseignant. Les manuels élaborés sont soumis à une évaluation de conformité par rapport aux orientations du cahier de charges.

Dans la présentation des manuels 2, 3 et 5 mise en ligne sur le site de l'IRCAM en parallèle avec la publication de l'ensemble pédagogique « ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ», Fatima Agnaou a justifié le choix de la langue adoptée dans l'élaboration de ces supports. Par exemple, le manuel 2 «*dans le souci d'une unification soft et réaliste, il adopte une vision progressive de la standardisation de la langue amazighe*.» (Agnaou, 2018).

Cette standardisation progressive se traduit dans ce manuel par «*l'adoption d'une graphie tifinaghe-ircam à tendance phonologique, l'adoption des mêmes règles d'orthographe, le primat d'un vocabulaire commun et des structures équivalentes, et l'emploi des mêmes néologismes*.» (Ibid.)

- Contribuer à l’explicitation du rôle de la civilisation amazighe et de sa place au sein de la civilisation humaine ;

- Participer au développement d’une personnalité nationale avec la prise en considération des spécificités régionales et locales ;

- Participer à l’ouverture de l’apprenant sur l’environnement local, national et international ;

ـ- S’inscrire dans la lignée de la défense des principes de l’égalité et du comportement social ;

- Respecter la religion musulmane, les principes et les droits reconnus par les individus et les collectivités, les chartes et les conventions internationales approuvées par le royaume du Maroc ;…

Les textes choisis, par exemple pour les activités d’expression orale et de communication, doivent participer à la valorisation de la culture amazighe et non à sa folklorisation; le guide de l’enseignant doit contenir les dialogues et d’autres textes dans les autres variantes de l’amazighe en respectant les spécificités culturelles et régionales.

Les exercices et les activités d’apprentissage auront pour but de développer la communication. Ils seront classés du facile au difficile et viseront la consolidation des apprentissages. De plus, ils aideront l’élève à s’auto-évaluer, à acquérir la méthodologie de résolution des problèmes tout en différenciant le genre des exercices proposés.

> «En ce qui concerne l’enseignement-apprentissage de l’amazighe, cette méthode repose sur des fonctions communicatives programmées dans les cahiers des charges spécifiques à l’amazighe et dont l’élaboration a été faite par la Direction des curricula relevant du MEN en collaboration avec l’IRCAM. L’objectif visé est de permettre à l’élève non seulement de connaître les structures de la langue amazighe, mais également de parler la langue et de s’en servir pour communiquer autour :
>
> - des sujets qui font partie de son environnement immédiat, notamment la famille, l’école, le quartier et les lieux d’habitation, le sport, les loisirs, les jeux, les animaux, le climat et les saisons, les maladies, l’hygiène, la nutrition, la faune, la flore, les achats, les métiers, le travail et le droit des enfants ;
>
> - des thèmes qui concernent sa culture et l’histoire nationale, tels la fête du nouvel an, la fête du mouton, la fête de Achoura, la gastronomie, la musique, le chant, la poésie, l’art chorégraphique, les personnalités historiques ;

de la consigne pour répondre élément par élément et revenir à la consigne ou simultanément comme par exemple « ⴰⴷ ⵙⵙⵓⴷⵙⵖ ⵜⵉⴳⵓⵔⵉⵡⵉⵏ ⴰⴷ, ⴰⵔⵉⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ » où l’élève doit d’abord ordonner les mots proposés pour constituer une phrase et l’écrire qui est l’objectif de l’exercice. Donc l’élève peut réaliser chaque tâche à part (ordonner et écrire) comme il peut les faire simultanément et se référant à sa mémoire visuelle qui dépend des compétences des élèves.

La formulation de la consigne peut donner des consignes fermées et d’autres ouvertes. Les premières ne laissent aucune ambigüité quant à la tâche à accomplir comme par exemple « ⴰⴷ ⵙⵏⵖⵍⵖ», «ⴰⴷ ⴽⵜⵉⵖ»,… tandis que les deuxièmes sont plus centrées sur l’élève. Selon Gregori (2005 : 10) « Cette ouverture favorise le développement de stratégie, on évalue, développe des comportements de recherche, d’analyse» comme par exemple dans la page 71 du manuel «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5» où l’élève est amené à écrire un texte narratif en se basant sur les images et en respectant les 3 parties à respecter dans un texte narratif (situation initiale, dénouement, situation finale).

| |
|---|
| ⴰⴷ ⵣⵕⵖ ⵉⵡⵍⴰⴼⵏ, ⴰⵔⵉⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ<br>ⵓⵔ ⵜⵜⵓⵜⵜⵓⵖ ⵜⵉⵏⴼⵓⵍⵉⵏ ⵏ ⵓⴹⵕⵉⵟ ⴰⵎⴰⵍⵍⴰⵙ ⵙ ⴽⵕⴰⴹⵜ :<br>1- ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ : ⵉⵡⵔⵉⴽⵏ, ⴰⴽⵓⴷ, ⴰⴷⵖⴰⵔ.<br>2- ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵏⴰⵎⵎⴰⵙ : ⵜⵉⵎⵙⴰⵔⵉⵏ, ⵜⵉⵎⵓⴽⵔⵉⵙⵉⵏ ⵏⵉⵖ ⵉⵎⴳⵓⵎⴱⴰⵔ.<br>3- ⴰⵙⵓⵔⵙ ⴰⵎⴳⴳⴰⵔⵓ : ⴰⴼⵙⵙⴰⵢ.<br>(ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 5, 2007 : 71) |

La **troisième exigence** du cahier des charges est la forme sur laquelle doit être présentée le manuel nécessitant une forme belle et attirante avec une table des matières détaillée qui facilite son usage.

Sur le plan linguistique, le lexique employé doit être conforme au lexique élaboré par l’IRCAM à partir des variantes des régions amazighophones pour permettre à l’apprenant de s’ouvrir sur les autres variantes de l’amazighe. Comme susmentionné, en 1ère année par exemple, les contenus sont régionaux et à partir de la 2ème année, on s’ouvre sur les autres variantes et en 5ème et 6ème année, on arrive à une langue standard. Les consignes par contre, doivent être communes à tous les niveaux.

En se référant aux finalités et principes de l’enseignement-apprentissage de l’amazighe tel qu’il est stipulé dans le curriculum de l’amazighe publié dans le livre blanc du MEN (2002) qui soulignent l’importance de l’éducation à la citoyenneté et aux valeurs universelles et aux droits de l’homme, …, le contenu du manuel doit :

à des contes, comptines, devinettes, … et en y introduisant des jeux capable de favoriser leur auto-apprentissage.

**1.3 Les caractéristiques éducatives, pédagogiques et techniques**

La **première exigence** sur laquelle insiste la commission IRCAM-MEN qui a fixé le cahier des charges du manuel de l'amazighe sur le plan pédagogique et éducatif est l'accessibilité par l'élève du manuel produit. Autrement dit, l'élève doit facilement utiliser le manuel sur le plan technique et s' y repérer facilement par rapport au contenu présenté. La facilité de s'y repérer et de l'utiliser est liée en principe à l'usage des couleurs par exemple dans la distinction des variantes de l'amazighe (Nord, Centre et Sud).

Si le 1er manuel d'amazighe publié en 2003 par l'IRCAM a été présenté du point de vue technique en 3 manuels où chacun représente une variante linguistique de l'amazighe, depuis 2004 que ça soit dans les manuels «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 3, 4, 5 et 6» ou dans les manuels publiés en 2007 dans le cadre de la libération du marché du manuel scolaire (ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ ⴰⵟⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ 1, ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1), le manuel de la langue amazighe est présenté en un seul livre où les variantes de la langue amazighe sont indentifiable par une couleur: le bleu pour l'amazighe du Nord, le vert pour l'amazighe du Centre, le jaune pour l'amazighe du Sud et le marron pour ce qui est commun aux 3 variantes (l'activité d'expression orale et de communication par exemple). Ces couleurs sont des repères pour l'apprenant et pour l'enseignant pour qu'ils puissent se retrouver facilement dans le manuel et ainsi avoir accès aux activités et aux contenus présentés.

**La deuxième exigence** du cahier de charges est d'unifier les consignes en utilisant un amazighe commun et unifié. Les consignes sont formulées en objectifs opérationnels à l'aide de verbes d'action. Théoriquement parlant, une consigne peut être orale ou écrite et puisque nous analysons dans cet article le manuel scolaire comme support d'enseignement-apprentissage de l'amazighe nous allons nous consacrer à l'analyse succincte des consignes écrites utilisées par les auteurs du manuel de l'amazighe et exigée auparavant par le cahier des charges relatifs à ces manuels. Ces consignes sont formulées par les concepteurs du manuel et s'adressent à l'élève dans le but de le faire entrer dans une activité et ainsi d'atteindre un objectif. Elles peuvent être utilisées dans des exercices de recherche, d'application ou d'évaluation (Cf. Gregori, 2005). Elles peuvent être accompagnées en classe de consignes orales qui accompagnent, explicitent et reformulent ces consignes écrites.

Les consignes peuvent être généralement simples ou composées où dans le 1er cas elles ne donnent qu'une tâche à effectuer par l'élève et comporte un seul verbe qu'il doit repérer comme par exemple «ⴰⴷ ⵔⴰⵔⵖ ⵅⴼ ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ», «ⴰⴷ ⵙⵏⵖⵍⵖ», «ⴰⴷ ⴽⵜⵉⵖ», …. Les consignes composées par contre sont plus complexes et impliquent plusieurs tâches. Elles sollicitent de la part des élèves une compétence de lecture sélective afin qu'il puisse comprendre les éléments

### 1.2 Les compétences visées

Les manuels scolaires doivent consolider les acquis antérieurs des élèves en visant des compétences facilitant le passage de la 1ère année à la 2ème par exemple en optant pour les approches pédagogiques adoptées dans le système éducatif marocain surtout l'approche communicative et l'approche par compétences sans perdre de vue la spécificité de l'amazighe et l'approche adoptée dans l'enseignement des langues vivantes axée sur l'enseignement des structures grammaticales d'une manière implicite dans les niveaux les plus bas (1ère et 2ème année pour le cas de l'amazighe).

Dans l'objectif d'assurer la continuité de l'enfant entre son environnement familial et l'école, l'élaboration des manuels scolaires de l'amazighe doit d'une part, prendre en considération la variante de l'élève dans les niveaux les plus bas (1ère et 2ème années) dans l'objectif de s'ouvrir sur les autres variantes dans les niveaux intermédiaires (3ème et 4ème années) et de se référer à un amazighe standardisé dans les niveaux avancés (5ème et 6ème années) tout en prenant en considération les consignes et les structures linguistiques communes aux 3 variantes de l'amazighe et utilisées depuis la 1ère année.

> *«1. un cycle de base où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est fondé exclusivement sur les données géolectales selon les régions ; le choix de l'enseignement dans les variantes géolectales a pour objectif d'assurer la continuité linguistique et culturelle entre le milieu familial et environnemental et l'espace scolaire ;*
>
> *2. un cycle intermédiaire enrichi où l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est dispensé dans les géolectes selon les régions, mais avec une ouverture sur d'autres géolectes, le géolecte de base se trouve ainsi enrichi par la synonymie et la variation lexicale, morphosyntaxique et prosodique propres aux géolectes des autres régions. Cette démarche est censée contribuer à amorcer l'intercompréhension entre les parlers de l'amazighe ;*
>
> *3. un cycle avancé où l'amazighe est enseigné en tant que code polynormé enrichi par ses géolectes et développé en vue de préparer les utilisateurs à une fluidité et une perméabilité interdialectales et devenir performant dans des situations de communication à large spectre.» (Agnaou, 2009 : 24)*

D'autre part, cette élaboration de manuels de la langue amazighe doit choisir comme point de départ dans les situations proposées à l'enseignement-apprentissage, des situations de communication relevant de l'environnement des apprenants et s'ouvrant sur d'autres situations et d'autres expériences capable de construire la personnalité du citoyen marocain ainsi que des supports variés pour développer la capacité communicative et créative des apprenants en faisant appel

Dans ce cadre, l'IRCAM en collaboration avec la Direction des Curricula relevant du ministère de tutelle ont élaboré l'ensemble didactique «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ» en septembre 2003 qui est composé de six manuels couvrant, depuis septembre 2008, les six niveaux du primaire. En septembre 2007 le marché marocain du manuel scolaire a été libéré et de nouveaux supports didactiques ont vu le jour, il s'agit de 2 manuels destinés aux élèves de la 1ère année : «ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵉⵏⵓ : ⴰⵟⵔⵉⴷ ⵏ ⵓⵎⵓⵔⵙ» et « ⴰⴷⵍⵉⵙ ⵉⵏⵓ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ».

L'élaboration de tout manuel scolaire est régie par un cahier de charges dont l'objectif principal est de définir les éléments que les concepteurs potentiels du manuel de la langue amazighe par exemple doivent prendre en considération.

Selon la commission qui a élaboré ce cahier de charge et nous prenons ici l'exemple des cahiers de charges relatif à l'élaboration des manuels[1]de l'amazighe de la 2ème, 5ème et 6ème année, le cahier des charges-cadre définit les choix éducatifs, pédagogiques, techniques, artistiques, organisationnels et réglementaires de la conception des livres scolaires, leur édition et leur distribution[2]. Nous présenterons ci-dessous les principes méthodologiques que les concepteurs potentiels du manuel scolaire de la langue amazighe doivent prendre en considération.

### 3.1 Les principes méthodologiques

Méthodologiquement parlant, on peut distinguer 2 volets que les concepteurs des manuels scolaires doivent prendre en compte dans l'élaboration du manuel scolaire de l'amazighe, un volet «langue du manuel» et un volet «contenu culturel du manuel». Concernant le 1er volet, les auteurs doivent faire usage d'une langue amazighe standardisée au niveau de la graphie et du lexique utilisés en écrivant les contenus en alphabet tifinaghe - IRCAM arrêté par l'IRCAM; en respectant les règles de l'orthographe en vigueur et en se référant au lexique commun et unifié élaboré par l'IRCAM. Concernant le volet «contenu culturel du manuel», les auteurs doivent veiller sur la consolidation de la dimension civilisationnelle et culturelle de la langue amazighe à travers tous les contenus présentés à l'usager (l'élève).

---

1 - Le choix de ces manuels n'est pas aléatoire puisque, dans le projet de standardisation progressive de l'amazighe, dans les premiers niveaux (1-4) nous restons au niveau de la variation linguistique et avec une ouverture sur les autres variantes et dans les niveaux avancés (5-6) nous nous orientons vers l'amazighe standard qui s'introduisait depuis la 1ère année en petite dose. Les manuels scolaires destinés à ces niveaux doivent prendre en considération ces principes.

2 - دفتر التحملات الخاصة المتعلق بتأليف الكتب المدرسية ( كتاب التلميذ ودليل للأستاذ).

مادة اللغة الأمازيغية، المستوى الثاني من السلك الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، شتنبر 2007، (وثيقة غير منشورة).

oriente le travail des concepteurs du manuel scolaire. Qu'est-ce qu'un cahier de charges ? et comment le manuel scolaire et le guide de l'enseignant de l'amazighe sont-ils conçus ?

### 3. Le cahier des charges et la régularisation du contenu du manuel scolaire et du guide de l'enseignant de l'amazighe

Le manuel scolaire destiné à l'enseignement-apprentissage de la langue amazighe a été conçu dans le cadre de la convention-cadre signée le 26 juin 2003 entre le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (MENJ) et l'Institut Royal de la Culture Amazighe (désormais IRCAM). Ladite convention a comme objectif d' «élaborer le cadre général de coopération et de partenariat entre le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et l'Institut Royal de la Culture Amazighe en vue de l'élaboration de programmes communs pour l'intégration de la langue et culture amazighes dans les curricula et programmes scolaires au niveau des établissements scolaires relevant du secteur de l'éducation nationale et de la jeunesse et de veiller sur sa mise en œuvre et son développement.» (Article 2, 26 juin 2003)

La convention engage les deux institutions, entre autres, à coordonner leurs travaux pour élaborer :

- Les curricula scolaires relatifs à l'introduction de l'amazighe dans les programmes scolaires aux différents cycles et niveaux ;

- Les cahiers de charges relatifs à l'élaboration et à la conception de manuels scolaires et des guides pédagogiques relatifs à l'enseignement de l'amazighe.

L'IRCAM s'engage à assurer donc, en plus des missions en coordination avec le MENJ, à produire les outils et les supports didactiques nécessaires pour l'enseignement-apprentissage de l'amazighe (contes, comptines, …) et à équiper la langue (dictionnaires, glossaire…).

Comme mentionné ci-dessus, l'IRCAM en collaboration avec le MENJ participe à l'élaboration des cahiers de charges relatifs à la conception des manuels scolaires et des guides pédagogiques. (Cf. Convention-cadre IRCAM-MEN, 2003 : Articles 2 et 3).

Le cahier des charges relatif à l'élaboration d'un manuel scolaire est «un outil qui permet aux différents acteurs de l'élaboration d'un manuel scolaire de se mettre d'accord sur ce qui va être ou doit être celui-ci. Il permet donc de déterminer, en fonction d'un certain nombre de paramètres, les éléments constitutifs du manuel, tant aux points de vue pédagogique que technique, et d'aboutir à un accord entre l'auteur et l'éditeur. » (Roegiers, 1999 : 253)

relation enseignant-élève et du processus d’enseignement-apprentissage ; et dans le rapport enseignant-élève, le manuel a une **fonction d’aide à l’évaluation des acquis**. C’est cette dernière fonction qui se situe au centre du triangle didactique, car elle concerne toutes les dimensions susmentionnées.

Si le manuel scolaire aide l’enseignant à se former et pouvoir évaluer les acquis de ses apprenants, le guide pédagogique de l’enseignant lui permet un outil méthodologique pour pouvoir utiliser convenablement le manuel scolaire.

**2. Le guide de l’enseignant : un accompagnateur**

Afin que l’enseignant puisse utiliser le manuel scolaire, il se sert d’un guide fixant les orientations et les étapes à respecter dans chaque activité ainsi que l’organisation et la répartition des apprentissages et des enseignements à assurer durant l’année scolaire.

Un guide pédagogique consiste donc en « une série de conseils destinés à améliorer l’utilisation du manuel, à en exploiter toutes les possibilités. Il donne des indications précises quant à la conduite d’une leçon en relation avec le manuel de l’élève.» (Roegiers et Gérard, 2009 : 102)

Le guide sur le plan de sa conception est écrit après le manuel scolaire ou en même temps que lui puisqu’il est toujours élaboré et mis au service du manuel scolaire donc, sa fonction principale comme susmentionné est « l’aide aux apprentissages et à la gestion des cours».

Le guide de l’enseignant de l’amazighe par exemple retrace le cheminement à suivre par l’enseignant pour préparer son cours en l’équipant de :

- la progression annuelle ;
- les objectifs et les étapes des activités (communication, lecture, écriture, grammaire et conjugaison, activités ludiques) pour qu’il puisse planifier, gérer et évaluer son cours ;
- les fiches pédagogiques relatives aux différentes activités ;
- les outils de travail en classe comme :

✓ les dialogues par exemple (exemple, guide du manuel « ⵜⵉⵣⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2») ;

✓ un glossaire thématique (exemples, guides 1-6).

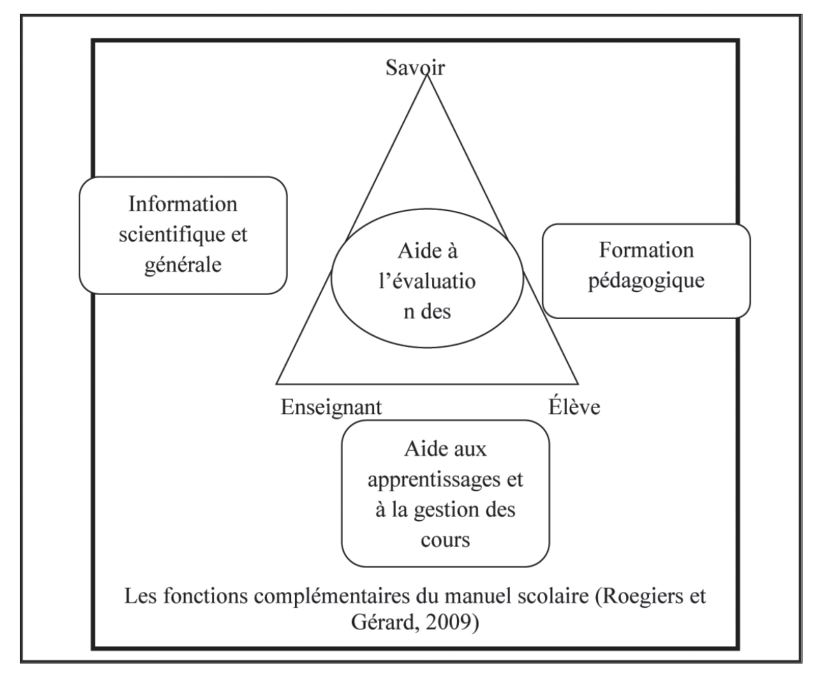
L’objectif principal du guide est donc d’aider l’enseignant à planifier, gérer et évaluer son cours d’amazighe. Il constitue avec le manuel scolaire un ensemble pédagogique qui est conçu en réponse à un cahier de charges préétabli.

Etant donné que la conception est le processus d’élaboration d’un manuscrit, qui va, selon Roegiers et Gérard (2009) de l’acte intellectuel qui devance la rédaction jusqu’à la rédaction elle-même, le cahier des charges est le document qui cadre et

à développer l'innovation pédagogique en apportant une multitude de nouvelles pistes, de nouveaux outils, de nouvelles pratiques qui tiennent compte de l'évolution des connaissances pédagogiques, de la sensibilité de chaque enseignant et de la spécificité des contextes loin d'enfermer l'enseignant – et donc les apprenants – dans une approche linéaire des apprentissages.

«(…) le manuel peut, si les auteurs s'en donnent la peine, apporter une multitude de nouvelles pistes, de nouveaux outils, de nouvelles pratiques qui tiennent compte de l'évolution des connaissances pédagogiques, de la sensibilité de chaque enseignant et de la spécificité des contextes. «Ibid. : 99-100)

En plus des fonctions de «transmission de connaissances» et de «formation», Xavier Roegiers et François Gérard (2009) ont relevé des fonctions complémentaires au manuel scolaire qu'ils représentent dans le schéma ci-dessous :



Les fonctions complémentaires du manuel scolaire (Roegiers et Gérard, 2009)

Les fonctions ci-dessus s'organisent selon le triangle didactique élève-enseignant-savoir où dans le rapport enseignant-savoir nous avons une **fonction d'information scientifique et générale** permettant à l'enseignant de mieux maîtriser le savoir ; dans le rapport élève-savoir, la fonction du manuel est plutôt une **fonction de formation pédagogique** liée à la discipline qui donne à l'enseignant la possibilité de transposer au mieux le savoir aux besoins de ses élèves, en fonction des connaissances didactiques ; dans le rapport enseignant-élève, la fonction devient une **fonction d'aide aux apprentissages et à la gestion des cours** où le manuel scolaire offre le matériel nécessaire pour bien gérer le quotidien de la

exemples extraits du manuel en question pages 35, 37 et 39 où l’élève à la fois acquiert des connaissances sur les fruits et légumes (goût, couleur, …) et la taille (grand, petit, …) et apprend à comparer entre les propriétés des objets en utilisant les particules marquant la comparaison en amazighe (ⴰⵎ, ⴰⵏⵛⵜ ⵏ, ⵣⵓⵏ ⴷ) pour l’appliquer à d’autres situations en partant d’exemples donnés.

**ⴰⴷ ⵙⵎⴷⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⵙ ⴰⵎ ⵏⵉⵖ ⴰⵏⵛⵜ**

**ⵉⵎⴷⵢⴰⵜⵏ :**

ⵉⵏⵏⴰ ⵉⵢⵉ ⴱⴰⴱⴰ : ⴰⵀⵀⴰ, ⴳⵉⵣⵣⵓ ⵉⵛⵏⴰ ⴰⵎ ⵍⵛⵛⵉⵏ.

ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵜⵉⴼⴰⵡⵜ ⴷ ⵜⴰⵣⴳⵔⴰⵔⵜ ⴰⵏⵛⵜ ⵏ ⵜⵉⴷⴷⵉ ⵏ ⵏⴰⴷⵢⴰ.

1. ⵜⴰⵣⵢⵓⴹⵉ ⵏ ⵍⵛⵛⵉⵏ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ, ⵜⴳⴰ .... ⵜⴰⵣⵢⵓⴹⵉ ⵏ ⵜⴰⵎⵎⵏⵜ.
2. ⵜⴰⵖⴷⴰ ⵏ ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ ..........ⵏ ⵜⵖⴷⴰ ⵏ ⵎⴰⵙⵉⵏ.
3. ⵉⵖⵔⴰ ⵢⵉⴷⵉⵔ ..........ⵏ ⵎⵉⵏ ⵉⵖⵔⴰ ⵎⴰⵙⵉⵏ.
4. ⵉⴷⴼⴼⵓⵢⵉⵏ ⴰ ⵜⵉⵣⴳⴳⵯⴰⵖⵉⵏ, ⴳⵉⵏⵜ ......... ⵜⵉⵟⵓⵎⴰⵟⵉⵛⵉⵏ.

«ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2009: 35»

---

ⴰⴷ ⵙⵎⴷⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ ⴰⴷ ⵙ ⴰⵎ

**ⴰⵎⴷⵢⴰ** : ⵉⴳⴰ ⵡⴰⵍⵓⴳ ⵉⵏⵓ ⴰⵎ ⵡⵉⵏ ⵓⵎⴷⴷⴰⴽⴽⵯⵍ ⵉⵏⵓ.

1 – ⵜⴳⴰ ⵜⴰⵏⴰⴽⴰⵜ ⵏⵏⵙ .... ⵜⵉⵏ ⵏ ⵓⵍⵜⵎⴰⵙ.

2– ⵓⵔ ⵜⴳⵉ ⵜⴰⴹⴼⵉ ⵏ ⵜⴼⵉⵔⵙⵜ ....... ⵜⵉⵏ ⵏ ⵜⴷⴼⴼⵓⵢⵜ.

3– ⵉⴳⴰ ⵓⵢⴷⵉ ⴰⴷ .... ⵡⵓⵛⵛⵏ.

« ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2009 : 37»

---

**ⴰⴷ ⵙⵎⴷⵖ ⵜⵉⵡⵉⵏⴰⵙ**

| | |
|---|---|
| ⴰⵎⴷⵢⴰ : ⵜⵉⵍⵉⵜⵛⵉⵏⵉⵏ ⴰⴷ ⵣⴳⴳⵯⴰⵖⵏⵜ ⵣⵓⵏ ⴷ | ⴰⴽⵍⵓ ⵏ ⵡⵓⵔⵖ |
| ⴰⴽⵍⵓ ⵏ ⵜⴼⵉⵔⴰⵙⵜ ⴰⴷ ⵉⴳⴰ ⵣⵓⵏ ⴷ | ⵜⵉⵎⵉⵟⴰⵛ |
| 1 – ⵜⴰⵍⵉⵜⵛⵉⵏⵜ ⴰⴷ ⵜⵎⵎⵉⵎ ⵣⵓⵏ ⴷ | ⵜⴰⵊⴷⴷⵉⴳⵜ |
| 2 – ⵜⵍⵙⴰ ⵜⵉⵜⵔⵉⵜ ⵜⵉⵎⵍⵙⵉⵜ ⵏⵏⵙ ⵜⴰⵎⴰⵢⵏⵓⵜ, ⵜⴼⵓⵍⴽⵉ ⵣⵓⵏ ⴷ | ⵓⵛⵛⵏ |
| 3 – ⴰⵢⴷⵉ ⴰⴷ ⴰⴱⵔⴱⴰⵛ ⵉⴳⴰ ⵣⵓⵏ ⴷ | ⵜⴰⵎⵎⵏⵜ |

«ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2, 2009 : 39»

Le manuel scolaire ne remplit pas des fonctions du côté de l’apprenant seulement mais il offre à l’enseignant un outil de travail en classe et un moyen pour se former.

### 1.2 Les fonctions du manuel scolaire du point de vue de l’enseignant

Le manuel scolaire assure une fonction de formation pour l’enseignant dont l’objectif est de lui apporter des outils lui permettant de mieux exercer son rôle de professionnel dans le processus d’enseignement-apprentissage. Il contribue

contexte dans lequel on l'élabore. Par exemple, si d'une part il a comme fonction principale «transmettre des connaissances» quand il est à l'usage de l'apprenant. D'autre part, il aide l'enseignant à améliorer sa pratique pédagogique quand il l'utilise. Selon Xavier Roegiers et François-Marie Gérard (2009 : 84) «un manuel destiné à l'enseignant pourra permettre à celui-ci de mieux gérer ses cours, et proposera tout de même des pistes de travail permettant à l'élève d'intégrer ses acquis.» (84)

### 1.1 Les fonctions du manuel scolaire du point de vue de l'apprenant

Comme pour tout manuel scolaire, le manuel de la langue amazighe a des fonctions orientées vers les apprentissages scolaires et d'autres permettant d'établir un lien entre ces apprentissages scolaires et la vie quotidienne. Relativement à l'apprentissage, il transmet des connaissances en /sur la langue et la culture amazighes à l'enfant marocain.

«Le manuel scolaire permet de transmettre des connaissances lorsque l'élève acquiert des données particulières, des concepts, des règles, des formules, des faits, une terminologie, des conventions … L'élève doit être capable non seulement de répéter ces savoirs, mais il doit pouvoir en certains cas exercer un savoir-faire cognitif sur eux en les utilisant dans un contexte d'apprentissage (contexte scolaire surtout)». (Roegiers et Gérard, 2009 : 84-85).

Mais un manuel scolaire ne permet pas seulement d'assimiler des connaissances, il vise aussi faire acquérir des méthodes et des attitudes voire des habitudes de travail et de vie comme le manuel destiné à l'enseignement-apprentissage d'une langue et l'exemple du manuel de l'amazighe dont il est question dans cet article. Il s'agit plutôt dans ce cadre du développement de capacités et de compétences en mettant l'accent sur l'activité. L'objectif étant d'amener l'apprenant à exercer l'activité en question sur différents objets d'apprentissage.

«Alors que dans l'acquisition de connaissances, on met surtout **l'accent** sur l'objet d'apprentissage, dans l'acquisition de capacités et de compétences, on mettra en revanche l'accent sur l'activité : on amènera l'élève à exercer cette activité sur de nombreux objets d'apprentissage. » (Ibid. : 85)

Par exemple, dans la séquence 3 du manuel de la langue amazighe destiné aux élèves de 2ème année «ⵜⵉⴼⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 2 », relativement à l'activité « ⴰⵙⵡⵓⵔⵉ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ » (fonctionnement de la langue), on transmet à l'élève des connaissances sur des objets comme les propriétés des légumes, la taille… en les introduisant dans un processus de comparaison. D'une part, le manuel scolaire à travers ces exercices de langue apprend à l'élève des connaissances sur les propriétés de ces objets (transmission de connaissances) et d'autre part développe chez lui le processus de comparaison (acquisition de la capacité de comparer) qui l'aidera à l'appliquer dans d'autres situations d'apprentissage. Ci-dessous des

| Fonctions | Guide de l’enseignant | Manuel scolaire |
|---|---|---|
| 1. Aide à l’implantation d’un programme d’études | 3 | 3 |
| 2. Appui à l’acte d’enseignement en coordination avec l’action d’apprentissage de l’élève | 3 | 3 |
| 3. Autonomisation / individualisation de l’apprentissage | 1 | 2 |
| 4. Exercisation | 0 | 1 |
| 5. Différenciation pédagogique | 1 | 2 |
| 6. Organisation des acquis | 0 | 3 |
| 7. Conservation des traces | 0 | 0 |
| 8. Aide à l’évaluation | 3 | 1 |
| 9. Aide au suivi | 1 | 2 |
| 10. Ancrage culturel | 1 | 3 |
| 11. Aide à l’apprentissage | 2 | 3 |
| 12. Aide à l’enseignement | 3 | 2 |

3 : rôle très important ;

2 : rôle moyen ;

1 : faible rôle ;

0 : n’intervient pas sur ce support.

**Pondération des fonctions des composantes d’un ensemble didactique**

La conservation des traces (surtout les exercices d’écriture par exemple) est réservée, pour ces chercheurs, au cahier d’écriture tandis qu’en amazighe le manuel scolaire peut conserver les traces des élèves comme par exemple «ⵜⵉⵣⴰⵡⵉⵏ ⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ 1» où nous avons des pages réservées à certaines activités d’écriture (graphisme et copiage). Cette pondération donc peut varier selon le support en question.

Le manuel scolaire et le guide de l’enseignant se distinguent surtout par la fonction d’aide à l’apprentissage pour le premier et l’aide à l’enseignement pour le second. Mais le manuel scolaire peut avoir d’autres fonctions selon qu’il soit à l’usage de l’enseignant ou de l’élève (usager) et selon la discipline concernée et le

2. Fonction d’appui à l’acte d’enseignement en coordination avec l’action d’apprentissage de l’élève : il s’agit là d’une fonction essentielle car elle renforce la pertinence et la ‘complicité’ du fameux tandem ‘enseignement apprentissage’ plutôt que de les isoler dans des logiques séparées ;

3. Fonction d’autonomisation/individualisation de l’apprentissage permettant, au moment propice, à l’élève de travailler seul ;

4. Fonction d’exercisation en proposant à l’élève d’utiliser les savoirs qu’il construit dans une série variée de situations ;

5. Fonction de différenciation pédagogique en permettant à chacun de progresser en fonction de ses acquis et de son cheminement personnel tout en assurant à tous la maîtrise d’un seuil minimum de compétence sans empêcher certains élèves d’aller au-delà de ce seuil minimum ;

6. Fonction d’organisation des acquis (structuration des matières) en présentant des résumés, des synthèses et les ‘fondamentaux’ à ne pas oublier, etc.

7. Fonction de conservation des traces en gardant les traces des activités et des réalisations des élèves dans des outils spécifiques tels les portfolios ;

8. Fonction d’aide à l’évaluation en proposant des outils d’évaluation, en conservant des traces, en permettant à l’élève de s’auto-évaluer par certaines activités, etc.;

9. Fonction d’aide au suivi, à l’accompagnement de l’élève ;

10. Fonction d’ancrage culturel en contextualisant les situations dans les réalités locales des élèves ;

11. Fonction d’aide à l’apprentissage, par exemple en proposant des facilitateurs d’apprentissage aux élèves ;

12. Fonction d’aide à l’enseignement par des informations pédagogiques ou sur les contenus d’apprentissage.

Ces fonctions ont été organisées selon le support en question (manuel scolaire ou guide de l’enseignant). En reprenant la classification faite par les chercheurs dans le cadre de l’OIF ci-dessous un tableau représentant ces fonctions avec une échelle graduée permettant la pondération de ces fonctions relativement aux composantes d’un ensemble didactique et nous reprenons ici le manuel scolaire et le guide de l’enseignant (Cf. Jonnaert, 2009 : 11)

cycle intermédiaire ou cycle 2 (exemple, 3ème année) et en cycle avancé ou cycle 3 (exemple, 5ème année). L'objectif est d'analyser la démarche pédagogique et didactique suivie dans l'élaboration du manuel scolaire de la langue amazighe en prenant en considération le processus de la standardisation progressive de la langue, nous y reviendrons plus bas.

## I. Le manuel scolaire : du concept à l'élaboration

D'après Xavier Roegiers et François-Marie Gérard (2009 : 10), « Un manuel scolaire peut être défini comme un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité. »

Le processus de l'élaboration du manuel scolaire ne se limite pas à une relation émetteur-récepteur où un auteur (fonction : émetteur) qui est le concepteur de ce manuel transmet une information à des utilisateurs qui sont les élèves et les enseignants (fonction : récepteurs), il est plus complexe du moment que « Les exigences de qualité scientifique, didactique, graphique, contextuelle (…) ajoutées aux contraintes socio-économiques de plus en plus rigoureuses, (…) conduisent à une indispensable et étroite coopération entre de multiples acteurs qui, tour à tour ou simultanément, inscrivent leur contribution à l'élaboration d'un manuel scolaire dans une ou plusieurs des fonctions suivantes : conception – édition – évaluation – utilisation. » (Roegiers et Gérard, 2009 : 12)

Cependant, en dehors **de la fonction d'édition** qui assure l'articulation entre la conception, l'évaluation et l'utilisation, parallèlement à la bonne fin technique et financière du projet de manuel dont elle est investie et **la fonction d'évaluation** qui joue «un rôle déterminant dans l'amélioration de la qualité pédagogique et scientifique des manuels» (Roegiers et Gérard, 2009 : 13), ce sont les fonctions de **conception et d'utilisation** qui correspondent à l'émission-réception évoquée ci-dessus.

### 1. Les fonctions du manuel scolaire

Les chercheurs en didactique des langues ont relevé en 2007 lors du séminaire de l'Organisation Internationale de la Francophonie (désormais OIF) à Lyon 12 fonctions à ensemble didactique [1](constitué au moins d'un manuel scolaire et d'un guide de l'enseignant) (Cf. Jonnaert, 2009) :

1. Fonction d'aide à l'implantation d'un programme d'études ;

1 - «Le concept d'ensemble didactique a été défini par le Bureau d'approbation du matériel didactique au Québec comme étant une série d'instruments ou d'outils, dont un manuel imprimé à l'usage de l'élève et un guide pour l'enseignement, imprimé ou numérique. Un ensemble didactique peut inclure d'autres éléments numériques. Il est spécifiquement conçu pour l'enseignement et l'apprentissage. Il est un moyen de soutien, de médiation ou de référence. Il forme un tout cohérent et couvre un programme d'études disciplinaire donné. Au minimum, un ensemble didactique comprend un manuel pour l'élève et un guide pour l'enseignant» (Jonnaert, 2009 : 8).

# L'ÉLABORATION DES MANUELS SCOLAIRES DE L'AMAZIGHE DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE

Bouchra EL BARKANI

ⵜⴰⴳⴹⵡⵉⵜ

ⵉⵙⵙⵏⵜⴰ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵜⴰⵎⵖⵔⴰⴱⵉⵜ ⵜⴰⴳⴷⵓⴷⴰⵏⵜ ⴳ ⵛⵓⵜⴰⵏⴱⵉⵔ 2003. ⵙ ⵓⵢⵏⵏⵉ, ⵀⵎⴰ ⴰⴷ ⵏⵙⵙⵉⴷⴼ ⵢⴰⵜ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵢⵏⵓⵜ ⴳ ⵜⵉⵏⵎⵍ ⵉⵇⵇⴰⵏ ⴷ ⴰⴷ ⵉⵍⵉⵏ ⵖⴰⵔⵏⵖ ⵉⴹⵕⵉⵚⵏ ⵉⵙⴰⵖⵓⵍⵏ, ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⴷ ⵉⵎⴰⵏⴰⵔⵏ ⵉⵏⵎⵍⴰⵏⵏ, ⵉⵎⵙⴽⴰⵔⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ ⵉⵜⵜⵡⴰⵙⵎⴰⵜⵜⴳⵏ,...

ⴳ ⵢⵓⵏⵢⵓ 2003 ⵉⴳⴳⴰ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⴳⵍⴷⴰⵏ ⵏ ⵜⵓⵙⵙⵏⴰ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⴽⴷ ⵜⵎⴰⵡⴰⵙⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⵎⵉ ⴰⵏⴰⵎⵓⵔ ⴷ ⵜⵉⵃⵃⵓⵔⵎⴰ ⴰⵙⴳⵎⴹ ⵅⴼ ⵢⴰⵜ ⵜⵎⵢⴰⵇⵇⴰⵏⵜ ⵉⵇⵇⵏⵏ ⵙ ⵜⵙⵎⵉⴳⴰⵍ ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⵏ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ. ⴳ ⵢⵉⴳⵔ ⴰⴷ, ⵙⵙⵏⵜⵉⵏ ⵉⵎⵔⵣⵓⵜⵏ ⵏ ⵓⵙⵉⵏⴰⴳ ⴰⵙⵡⵊⴷ ⵏ ⵉⴷⵍⵉⵙⵏ ⵉⵏⵎⵍⴰⵏⵏ ⴷ ⵉⵎⴰⵏⴰⵔⵏ ⵉⴱⵉⴷⴰⴳⵓⵊⵉⵢⵏ ⵙ ⵎⵉⵏⵣⵉ ⵉⵙⵍⵎⴰⴷⵏ ⴷ ⵜⵙⵍⵎⴰⴷⵉⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴰⴷ ⵙⵙⵖⵔⵏ ⴳ ⵜⴷⴰⵍⵉⵡⵉⵏ ⵏⵏⵙⵏ.

ⴰⵡⵜⵜⴰⵙ ⵏ ⵓⵎⵏⵏⵉ ⴷ ⴰⵙⵉⵡⵍ ⵅⴼ ⵓⴷⵍⵉⵙ ⴰⵏⵎⵍⴰⵏ ⵏ ⵜⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵏ ⵓⵙⴳⴳⵯⴰⵙ ⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓ ⴰⵔ ⵡⵏⵏⵉ ⵡⵉⵙ ⵚⴹⵉⵚ, ⵎⴰⵎⵛ ⵉⵜⵜⵡⴰⴳⴳ ⴷ ⵜⵓⵎⴰⵢⵉⵏ ⵏⵏⵙ.

Le manuel scolaire de la langue amazighe est l'un des supports didactiques utiles pour l'enseignement apprentissage de la langue. Méthodologiquement parlant, il doit représenter, du point de vue des experts de l'Institut Royal de la Culture Amazighe et la Direction des Curricula du Ministère de l'Education Nationale qui ont élaboré son cahier de charges, les choix linguistiques et didactiques de ses concepteurs/auteurs. Comment les concepteurs des manuels scolaires de l'amazighe élaborent-ils ce document didactique ?

L'élaboration du manuel scolaire est gérée par un cahier de charges qui définit les contenus de ce manuel. Tandis que ce sont les notes ministérielles qui planifient l'enseignement de cette langue (ressources humaines mobilisées, formations exigées...). Qu'est-ce qu'un manuel scolaire ? Quelles sont ses fonctions par rapport à l'apprenant et à l'enseignant ? Et comment le manuel destiné à l'enseignement-apprentissage de l'amazighe est-il élaboré ?

Pour répondre à ces questions, nous nous basons sur un corpus documentaire fait de manuels scolaires et de guides de l'enseignant, supports didactiques mis en œuvre pour l'enseignement de l'amazighe, ainsi que des cahiers de charges relatifs à l'élaboration de ces supports. Nous avons choisi dans ce corpus des supports mis en œuvre en cycle de base ou cycle 1 (exemple, 2ème année), en

(2005d). ⵛⵉⴷⵖⴰ, ⵡⵉⴷⵖⴰ, ⵎⴰⵖⵉⵖⴷⴰ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Supports pédagogiques N°4).

(2005e). ⴰⵎⵓⵛⵛ ⴰⵙⵇⵙⴰⵛ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe,

Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2005f). ⴰⵡⵍⴽ ⴰⵎⴰⵔⵉⵔ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2005g). ⵉⴽⴼⵔ ⴰⵏⴰⵣⵓⵇ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2005h), ⵉⴹⴹⵓ ⵜⴰⵅⵓⵊⵉⵍⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2006) (avec Afoulki,M) ⴰⴷ ⵏⵍⵎⴷ ⵜⵉⴼⵉⵏⴰⵖ, (CD), Productions de l’IRCAM.

(2008). ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵎⵣⵡⴰⵔⵓⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2009) (avec Karroum,M.) ⵜⴰⵎⴰⵡⴰⵍⵜ ⵉⵏⵓ ⵜⴰⵡⵍⴰⴼⴰⵏⵜ, (CD), Productions de l’IRCAM

## Création Littéraire

**(**1992**), Tazerzit (nouvelle en amazighe), in la revue Amoud** 2. Revue de création littéraire amazighe, **Rabat.**

Agnaou, F. et al. (2017), L’amazighe dans les sciences du numérique: expérience de l’IRCAM, Actes de l’atelier Diversité linguistique et TAL (DILITAL 2017), https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01541153

## Ouvrages, manuels scolaires et curricula

(2001), (co-auteur), Alphabétisation et développement durable au Maroc : Réalités et perspectives. Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat.

(2002), (co-auteur), Curriculum de l’amazighe, in Le livre Blanc, Ministère de l’éducation nationale, Rabat.

(2003-2008), co-auteur de manuels scolaires de l’amazighe pour le primaire.

(2003-2008), co-auteur de Guides pour enseignants de l’amazighe au primaire.

(2004), (Auteur), Gender, Literacy, and Empowerment in Morocco, Routledge, New York.

(2010), (Dir.), Amazigh language Teaching in the Maghreb, In Language and Linguistics, vol. 25-26, Imprimerie universitaire, Fez.

(2011) et (2016) (Dir.), Lexique Scolaire trilingue, Publications de L’IRCAM, Rabat.

(2016), (co-auteur), Women Participating in Public Life, INTRAC(UK) and British Council, Blue Reflex, Rabat.

(2016) (co-auteur) (en arabe), L’évaluation des acquis scolaires en lecture et production écrite en langue amazighe, Publications de l’IRCAM.

(2017), (co-auteur) (en arabe), Le guide de l’enseignant (e) de l’amazighe au primaire, Publications de l’IRCAM, Rabat.

## Ressources pédagogiques en amazighe

(2005a), ⵉⵙⴽⴽⵉⵍⵏ ⵏ ⵜⴼⵉⵏⴰⵖ, Publications de l’Institut Royal de la Culture

Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2005b), ⵜⵉⵣⵍⴰⵜⵉⵏ ⵉⵏⵓ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(2005c). ⴰⵖⵔⴷⴰ ⴷ ⵜⵖⵔⴷⴰⵢⵜ, Publications de l’Institut Royal de la Culture Amazighe, Rabat. (Série: Supports pédagogiques).

(1998), Adult Literacy in Morocco: A Language Needs Analysis. In Plurilinguismes, 16, 89-117. Centre d'Etudes et de Recherche en Planification Linguistique. Paris, Université René Descartes.

(1999), EFL Attrition: Features and Compensatory Strategies. In Aspects of Linguistic Description and analysis. Languages and Linguistics, 3, 123-143.

(2000), L'Education des Adultes : Creuset de la reproduction sociale ou levier de l'émancipation ? In Empreintes. Mélanges offerts à Jaques Levrat. Salé, Al Asas.

(2001), The Strategic Gender Movement in Morocco: Sexism as an Obstacle. A Discussion Paper Presented at the Second Mediterranean Social and Political Research Meeting. Florence, March 21-25.

(2001), Moroccan non-literate women: Past Discriminations and Present Constraints. In Languages and Linguistics, 8, 1-16.

(2003), Alphabétisation en Amazighe comme levier de développement durable. In Prologues. Casablanca.

(2004), Literacy in Morocco: Gender and Development. In Société Civile et Développement Durable, Association Fès Sais, Fès.

(2007), Adult literacy and language policy in Morocco. In Contributions à l'étude de la culture amazighe. Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. Dar El Maarif, Rabat.

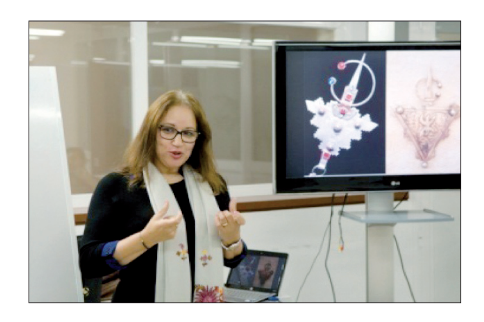
(2009a), Vers une didactique de l'amazighe, In ASINAG 2, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe.

(2009b), Curricula et manuels scolaires : Pour quel aménagement linguistique de l'amazighe ? In ASINAG N°3, Publications de l'Institut Royal de la Culture Amazighe. (2010), Enseignement des langues minorées : le cas de l'amazighe au Maroc, In langues et Linguistique, 25-26, Imprimerie universitaire, Fès.

(2018), Statut et fonctions de l'amazighe dans le cadre de l'enseignement scolaire, in langues et société au Maroc, Rabat publications de l'IRCAM, pp. 471-484.

## Professeure Fatima Agnaou

### Biographie et itinéraire



Fatima Agnaou est originaire de Dousderm, un village relevant de la commune de Tassrirte, province de Tiznit dans la région de Souss -Massa, Maroc. Elle est mariée et mère de trois enfants.

Elle a effectué ses études primaires, secondaires et universitaires à Rabat et a obtenu son Doctorat d'Etat à l'université Sidi Mohamed Ben Abdellah à Fès. Elle a exercé en tant que professeure d'anglais de 1983 à 2002. Depuis juillet 2002, elle est détachée en tant que professeur de l'enseignement supérieur à l'Institut Royal de la Culture amazighe (l'IRCAM) où elle occupe la fonction de Directrice de Recherche au Centre de la recherche didactique et des programmes pédagogiques (CRDPP).

Elle est membre du comité de rédaction de ASINAG, la revue scientifique de l'IRCAM, membre du comité scientifique de la revue des études amazighes et membre de la commission de la formation au sein du Réseau de Femmes pour le Mentoring et le Networking (RFMN). Elle a conduit et a participé à des projets de recherche dans les domaines de la didactique, la littéracie, les manuels scolaires, la littérature de jeunesse, la formation des enseignants et l'évaluation des apprentissages avec des organismes nationaux et internationaux.

En outre, elle a participé à de nombreux colloques, tables rondes et conférences et a animé des sessions de formation auprès de diverses audiences au niveau national et international.

Par ailleurs, elle a encadré des mémoires de Master et a publié en tant qu'auteur et co-auteur des articles, rapports, livres et ressources pédagogiques. On compte parmi ses principales publications :

**Articles**

(1996), Foreign language Attrition: The case of English among Moroccan Secondary School Graduates. In Langues et Littératures, Université Mohammed V, Rabat.

# Table des matières

**Centre de la Recherche Didactique et des Programmes Pédagogiques**
**Institut Royal de la Culture Amazighe**
**Série : Etudes et Recherches**
**N° :97**

# Titre
# L'enseignement-apprentissage de l'amazighe au primaire
## (Questions-clés)

Mélanges Offerts à
Pr. Fatima AGNAOU

**Direction**
Abdeslam KHALAFI
**Editeur**
Institut Royal de la Culture Amazighe
**Suivi éditorial**
CTDEC
**Couverture**
Said LBAAQILI (UE-CTDEC)
**Dépôt légal**
2022MO2800
**ISBN**
978-9920-739-72-6
**Imprimerie**
Editions & Impressions Bouregreg - Rabat

# ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ (ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵜⵉⵙⵓⵔⴰ)

# L'enseignement-apprentissage de l'amazighe au primaire

## (Questions-clés)

**Mélanges offerts**
**à la Professeure Fatima AGNAOU**

ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⴳ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ:
(ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ ⵜⵉⵙⵓⵔⴰ)

**L’enseignement-apprentissage de l’amazigheau primaire**

**(Questions - clés )**



# ⴰⵙⵍⵎⴷ ⴷ ⵓⵍⵎⵎⵓⴷ ⵏ ⵜⵓⵜⵍⴰⵢⵜ ⵜⴰⵎⴰⵣⵉⵖⵜ ⵅ ⵓⵙⵍⵎⴷ ⴰⵎⵏⵣⵓ

ⵉⵙⵇⵙⵉⵜⵏ-ⵜⵉⵙⵓⵔⴰ

# L'enseignement-apprentissage de l'amazighe au primaire

## questions-clés

**Mélanges offerts à**
**Pr. Fatima AGNAOU**

**Direction ⵉⵙⴷⴷⵉ**
**ⵄⴱⴷⵙⵍⴰⵎ ⵅⴰⵍⴰⴼⵉ**
**Abdeslam KHALAFI**

50 DH